



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS – CAMPUS XVI**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS AFRICANOS, POVOS**  
**INDÍGENAS E CULTURAS NEGRAS**

DENIZIA CRUZ

**HISTÓRIAS E ESPELHOS:**  
**MEMÓRIAS DE VIDA, RELATOS E EXPERIÊNCIAS DE UMA**  
**EDUCADORA INDÍGENA**

Salvador

2022

DENIZIA CRUZ

**HISTÓRIAS E ESPELHOS:  
MEMÓRIAS DE VIDA, RELATOS E EXPERIÊNCIAS DE UMA  
EDUCADORA INDÍGENA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em História.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Alfredo Morais Guimarães.

Salvador

2022

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

CRUZ, Denizia

Histórias e espelhos: memórias de vida, relatos e experiência de uma educadora indígena / Denizia CRUZ. - Irecê, 2022.

171 fls : il.

Orientador(a): Francisco Alfredo Morais GUIMARÃES.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias. Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras - PPGEAFIN, Campus XVI. 2022.

1.Memória. 2.Tradições. 3.Autobiografia. 4.Narrativas. 5.Educação Escolar Indígena.

CDD: 981

DENIZIA CRUZ

**HISTÓRIAS E ESPELHOS:  
MEMÓRIAS DE VIDA, RELATOS E EXPERIÊNCIAS DE UMA  
EDUCADORA INDÍGENA**

Dissertação de mestrado, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN) da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

Aprovada em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Francisco Alfredo Morais Guimarães (Orientador) \_\_\_\_\_  
Doutor em Estudos Étnicos e Africanos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos da UFBA (2014)  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Dr. Eduardo Alfredo Morais Guimarães \_\_\_\_\_  
Doutor em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (2017)  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Dr. Edson Machado de Brito (Edson Kayapó) \_\_\_\_\_  
Doutor pelo programa pós-graduado em Educação: História, Política, Sociedade, na PUC-SP.  
Instituto Federal da Bahia (IFBA)



Em honra e memória dos nossos ancestrais, do nosso sagrado Ouricuri, a história de luta e ao legado de resistência do povo Kariri-Xocó...

## AGRADECIMENTOS

Após três anos, que pareceram intermináveis, muito trabalho, muito sacrifício, entre alegrias e tristezas, entre risos e lágrimas, finalmente posso dizer que mais uma etapa foi vencida, que outros caminhos se abrem, novos desafios se apresentam e que, certamente, os segurei de acordo com minhas escolhas.

Nesses longos três anos, não foram poucos os momentos de desânimo, que quase me fizeram desistir, a atuação e persistência do meu orientador, algumas pessoas muito especiais e a minha fé naquele que tudo é — seja na terra ou no céu, seja na água ou no ar, seja em qualquer lugar do mundo — foi minha força, luz e guia para resistir aos obstáculos e seguir até aqui sem desistir.

Meu “Ouricuri” Matykay Ery Radá sempre me fortaleceu e nele minhas forças foram renovadas não deixando meu cocar (Tsambuzebé) cair, minha maraca (Quibú) se calar, nem minha xanduca (Pawi) apagar, porque, apesar de todos os momentos de tristeza e alegria, permaneço acreditando na espécie humana, independente de cor, etnia ou religião.

A minha gratidão primeiramente ao Warakdzã, pelo dom da vida, a minha gratidão ao meu Ouricuri, pelos ensinamentos que são as maiores dádivas da minha vida.

Aos meus pais, devo profundamente minha gratidão, Maria José Vieira Cruz e Ademir Cruz Soyré, pelos ensinamentos que me conduziram a caminhar nas curvas e retas das estradas da vida.

Aos meus irmãos, em especial a Yetçami, pelo cuidado de irmã mais velha, que cuidou dos meus filhos para que essa conquista fosse possível.

Ao pai dos meus filhos, Josuel Correia Souza, pelo compromisso de cuidar de nossos filhos com amor e carinho, se mostrando o grande pai que é.

Aos meus filhos: Jodson Cruz Souza, Manoel Henrique Cruz Souza, Deyvson Aruanã Cruz Souza e Tawanan Cruz Souza por me ensinarem a ser a mãe que sou hoje.

Aos meus avós, tios, primos, em especial a Wakay, que esteve do meu lado nesse processo.

A Manuela, que me acolheu em sua residência para estudar durante as minhas idas e vindas semanais de Porto Real do Colégio para Salvador para frequentar as aulas, gratidão pelas suas palavras e conselhos.

Aos meus professores — principalmente ao professor Dr. Francisco Alfredo Morais Guimarães, meu orientador —, que, com sua imensa bagagem sobre a luta dos povos indígenas, soube bem conduzir as orientações do meu trabalho, inclusive não me deixando desistir.

Ao professor Danilo Santos de Miranda e à comadre Ana Paula Jones, que me incentivaram para a busca de mais conhecimentos acadêmicos, sem perder a essência da maior Academia, meu sagrado Ouricuri.

Gratidão imensa a Nankupé Tupinambá Fulkaxó, por fazer parte desse processo da minha vida.

Gratidão a todos que fizeram parte de minha vida nessa caminhada, que foram anjos para compartilhar e abençoar minha história de vida e as memórias e narrativas de meu povo.

*“Quem descobriu essa terra que chamamos  
de Brasil foram os indígenas”.*

*José Nunes de Oliveira  
(Nhenety Kariri-Xocó)*

CRUZ, Denizia. **História e espelhos: memórias de vida, relatos e experiências de uma educadora indígena**. 172 f. il. 2022. Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2022.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo a minha trajetória como estudante indígena dentro e fora da comunidade Kariri-Xocó, relatando memórias e tradições que reunidas se transformam em narrativas vivas que se traduzem em histórias a serem contadas. Sendo este um trabalho de cunho autobiográfico e considerando seu caráter histórico, foram tomadas como fontes primárias documentos históricos que tratam da história do meu povo, material bibliográfico devidamente referenciado, entrevistas dentro da comunidade envolvendo anciões, mestres, professores, além, é claro, das minhas memórias e experiências vividas como mulher indígena. A apresentação da minha história é entrelaçada com a história familiar e de parentes indígenas, como forma de ampliar o olhar sobre a história da Educação Kariri-Xocó. Nesse sentido, esta dissertação escava a história, passando pelas crises identitárias, pelas lutas territoriais, pelos processos de resistência, pelos problemas enfrentados pela Educação Escolar Indígena, pelos problemas socioculturais, de saúde, subsistência, geração de renda, passando, além disso, pelo ideal do Bem Viver indígena. Apresentamos, inicialmente, a metodologia utilizada, a estrutura através da qual organizamos esta pesquisa, trazemos ainda uma explanação sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa em relação ao trabalho de campo. No capítulo seguinte, abordamos a minha trajetória de aluna a professora, falando sobre minha experiência educacional, destacando eventos que marcaram minha passagem pela escola. Em *Narrativas e memórias de um povo*, último capítulo desta dissertação, exploramos os depoimentos colhidos na comunidade Kariri-Xocó, de pessoas mais velhas e daqueles que tiveram e/ou têm uma atuação de destaque nos contextos da Educação Escolar Indígena. Por fim, chegamos ao entendimento de que compreender a minha trajetória de vida, especialmente no âmbito da Educação Escolar Indígena, de estudante a educadora, ajuda a pensar a história da Educação na comunidade Kariri-Xocó, e vice-versa.

**Palavras-chave:** Memórias. Tradições. Autobiografia. Narrativas. Educação Escolar Indígena.

CRUZ, Denizia. **História e espelhos: memórias de vida, relatos e experiências de uma educadora indígena**. 172 f. il. 2022. Disertación de Maestría – Universidade do Estado de Bahia – UNEB, Salvador, 2022.

## RESUMEN

Esta disertación tiene como objeto de estudio mi trayectoria como estudiante indígena dentro y fuera de la comunidad Kariri-Xocó, relatando memorias y tradiciones que en conjunto se convierten en narrativas vivas que se traducen en historias para ser contadas. Por tratarse de un trabajo autobiográfico y considerando su carácter histórico, se tomaron como fuentes primarias documentos históricos que traten la historia de mi pueblo, material bibliográfico debidamente referenciado, entrevistas a la comunidad con ancianos, maestros, además, por supuesto, de mis recuerdos y experiencias vividas como mujer indígena. La presentación de mi historia se entrelaza con la historia familiar y la de los familiares indígenas, como una forma de ampliar la mirada sobre la historia de la Educación Kariri-Xocó. En ese sentido, esta disertación profundiza en la historia, pasando por crisis de identidad, luchas territoriales, procesos de resistencia, problemáticas que enfrenta la Educación Escolar Indígena, problemáticas socioculturales, de salud, de subsistencia, de generación de ingresos, pasando, además, por el ideal de Buen Vivir indígena. Presentamos, inicialmente, la metodología utilizada, la estructura a través de la cual organizamos esta investigación, también traemos una explicación sobre los procedimientos metodológicos de la investigación en relación al trabajo de campo. En el próximo capítulo, abordamos mi trayectoria de alumna a maestra, hablando de mi experiencia educativa, destacando hechos que marcaron mi paso por la escuela. En *Narrativas e memórias de um povo*, último capítulo de esta disertación, exploramos los testimonios recogidos en la comunidad Kariri-Xocó, de personas mayores y de quienes tuvieron y/o tienen un rol destacado en los contextos de la Educación Escolar Indígena. Finalmente, llegamos al entendimiento de que comprender mi trayectoria de vida, especialmente en el ámbito de la Educación Escolar Indígena, de alumna a educadora, ayuda a pensar la historia de la Educación en la comunidad Kariri-Xocó, y viceversa.

**Palabras-clave:** Memorias. Tradiciones. Autobiografía. Narrativas. Educación Escolar Indígena.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Escola Indígena Pajé Francisco Queiroz Suíra, Aldeia Kariri-Xocó (AL) ..	14
Figura 2 - Povoado de Porto Real do Colégio, em Alagoas. ....	19
Figura 3 - Dança do Buzu.....	21
Figura 4 – Eu e minhas irmãs Denuzia e Denia na infância.....	22
Figura 5 - Caminhão BiblioSesc .....	62
Figura 6 - Apresentação Grupo Brincando com os Kariri-Xocó – SESC / Guarulhos	64
Figura 7 - Foto Marina Twuany com 1º Volume do livro Kariri-Xocó – Contos Indígenas.....	65
Figura 8 - Formatura em Direito (2018).....	71
Figura 9 - Escolas e matrículas por localização .....	76
Figura 10 - Educação Indígena no Brasil por etapa de ensino.....	77
Figura 11 – Infraestrutura nas Escolas Indígenas .....	77
Figura 12 - Educação Indígena no Brasil por tipo de língua ministrada .....	78
Figura 13 - Mapa, Ministério da Justiça do Brasil, 2018. ....	83
Figura 14 - Apresentação de Seminário na Disciplina Cultura, Educação e Memória .....	92
Figura 15 - Conteúdo Debatido na Disciplina Cultura, Educação e Memória.....	93
Figura 16 - Meus pais, Dona Maria José e Seu Ademir .....	106
Figura 17 - Foto na Escola Indígena P. I Padre Alfredo Dâmaso, 1973. ....	110
Figura 18 - Documento do Ministério da Agricultura para o P. I Padre Alfredo Dâmaso - AI, 1966. Informando a prisão injusta de um indígena sem culpa formal. ....	112
Figura 19 - Foto do Gibi. Batman, 1974. ....	114
Figura 20 - Foto dos representantes da APOINME. Paulo Afonso,.....	117
Figura 21 - Conclusão do Ensino Médio. Colégio Social de Portão. Salvador - BA, 2001. ....	120
Figura 22 - Certificado Colégio Social de Portão. Salvador - BA, 2001.....	120
Figura 23 - Livro “Índios na Visão dos índios: Kariri-Xocó”. ....	121
Figura 24 - Foto Entrevista na casa do Pajé Júlio Queiroz Suíra, Aldeia Kariri.....	141
Figura 25 - Pajé Francisco Queiroz Suíra. ....	143
Figura 26 - Padre Peret, 1977, Pajé Francisco Queiroz Suíra. ....	144
Figura 27 - Censo do Posto Padre Alfredo Dâmaso. Disponibilizado para o processo de Demarcação Territorial do P.I Kariri-Xocó. ....	145
Figura 28 - Rua dos Índios/ Rua dos Caboclos. ....	146
Figura 29 - Lista de Frequência Escolar dos alunos sob a inspeção do SPI. Dezembro de 1966.....	147
Figura 30 - Continuação da Lista de Frequência Escolar dos alunos sob a inspeção do SPI - Dezembro de 1966.....	147
Figura 31 - Foto de Maria Anjo Silva, irmã de Júlio Queiroz Suíra. Abril de 2012...	149
Figura 32 - Prédio do SPI na Rua dos Índios / Rua dos Cabocos.....	151
Figura 33 - Auxiliar de Ensino Terezinha Wanderley. ....	152
Figura 34 - Telegrama (1967), P. I “Departamento dos Correios e Telégrafos” Porto .....	152
Figura 35 - Dona Chica (1992), Livro: índios na Visão dos índios Kariri-Xocó. Salvador, Bahia. ....	154
Figura 36 - Padre Alfredo Dâmaso.....	155
Figura 37 - Maria Valdeci Tenório Silva (1999). ....	157
Figura 38 - Entrevista com Maria Valdeci Tenório Silva (BAIOCA) .....	160

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AL</b>	Estado de Alagoas
<b>ANAI</b>	Associação Nacional de Ação Indígena
<b>APOINME</b>	Articulação Nacional dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo.
<b>BA</b>	Estado da Bahia
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEE/BA</b>	Conselho Estadual de Educação / Bahia
<b>CIMI</b>	Conselho Missionário Indigenista
<b>CIPA</b>	Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica
<b>CLIND</b>	Curso de Licenciatura Indígena
<b>CODEVASF</b>	Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba.
<b>covid – 19</b>	<i>Coronavirus disease 2019</i> (Trad.: Doença do Coronavírus)
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio.
<b>FACSAL</b>	Faculdade de Ciências Humanas e Tecnológicas de Salvador
<b>FAV</b>	Faculdade de Artes Visuais
<b>FUNAI</b>	Fundação Nacional do Índio
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IHGAL</b>	Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas
<b>IHGB</b>	Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura.
<b>MPF</b>	Ministério Público Federal.
<b>ONGs</b>	Organizações Não Governamentais
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PI</b>	Postos Indígenas
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPGEAFIN</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação Africana, Povos Indígenas e Culturas Negras
<b>PROEJA</b>	Programa de Educação de Jovens e Adultos.
<b>PROUNE</b>	Programa Universidade Para Todos.
<b>PUC</b>	Pontifícia Universidade Católica (São Paulo)
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena
<b>SE</b>	Estado de Sergipe
<b>SEE</b>	Secretaria Estadual de Educação de Alagoas
<b>Sesc</b>	Serviço Social do Comércio
<b>SIL</b>	<i>Summer Institute of Linguistic.</i>
<b>SISU</b>	Sistema de Seleção Unificada.
<b>SP</b>	Estado de São Paulo
<b>SPI</b>	Serviço de Proteção aos Índios
<b>UEPA</b>	Universidade do Estado do Pará
<b>UFAL</b>	Universidade Federal de Alagoas
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFG</b>	Universidade Federal de Goiás
<b>UFMG</b>	Universidade Federal do Mato Grosso
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco

<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFS</b>	Universidade Federal de Sergipe
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia
<b>UNB</b>	Universidade de Brasília.
<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>UNIT</b>	Universidade Tiradentes.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2. A PESQUISA: ASPECTOS GERAIS - METODOLOGIA</b> .....	<b>26</b>
2.1 A PESQUISA QUALITATIVA – METODOLOGIA: .....	32
2.2 A ESTRUTURA DO TRABALHO - METODOLOGIA .....	35
<b>3. A MINHA TRAJETÓRIA: UMA PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA</b> .....	<b>37</b>
3.1 ESTUDOS AUTOBIOGRÁFICOS: EXPERIÊNCIA DE VIDA.....	38
3.1 DE ALUNA A PROFESSORA.....	49
3.2 A ESCOLA.....	71
3.3 A UNIVERSIDADE.....	82
3.4 O DESAFIO DO MESTRADO.....	88
<b>4. NARRATIVAS E MEMÓRIAS DE UM POVO</b> .....	<b>98</b>
4.1 A HISTÓRIA NA ÓTICA DE QUEM A PROTAGONIZOU.....	98
4.2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE KARIRI-XOCÓ .....	100
4.3 NARRATIVAS DOS MAIS VELHOS .....	105
4.4 NHENETY KARIRI-XOCÓ: CONTADOR DE HISTÓRIA ORAL E ESCRITA .	109
4.5 PROFESSORAS INDÍGENAS DA ESCOLA KARIRI-XOCÓ .....	124
<b>4.5.1. Maria Ducarmo (Professora Indígena na Gestão FUNAI)</b> .....	<b>124</b>
<b>4.5.2. Rozangela Laurindo Silva (Professora Indígena Atualmente)</b> .....	<b>134</b>
4.6 JÚLIO QUEIROZ SUÍRA (PAJÉ KARIRI-XOCÓ).....	141
4.7 DONA CHICA (ANCIÃ DA COMUNIDADE KARIRI-XOCÓ) .....	150
4.8 MARIA VALDECI TENÓRIO SILVA (DONA BAIOCA).....	157
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>163</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>167</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Para dar início a esta dissertação é necessário que expliquemos a trajetória que nos levou a optar por este trabalho.

Em primeira instância e dentro do projeto original apresentado e discutido com meu orientador, o trabalho de pesquisa definido seria a realização de uma pesquisa etnográfica na área educacional da Aldeia Kariri-Xocó, em Porto Real do Colégio – AL, comunidade da qual faço parte. Dentro do roteiro da pesquisa estava incluso um trabalho de campo, envolvendo professores e crianças da Escola Indígena Pajé Francisco Suíra (Figura 1). Devido ao quadro de pandemia que se instalou em todo o mundo e com as medidas restritivas que esse fato impôs a todos, tendo inclusive as aulas presenciais sido suspensas, fomos forçados a mudar e optar por uma nova pesquisa.

**Figura 1** - Escola Indígena Pajé Francisco Queiroz Suíra, Aldeia Kariri-Xocó (AL)



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora.

Por sugestão do meu orientador — e após avaliarmos juntos, buscando alternativas —, resolvemos desenvolver e reformular o projeto para uma pesquisa de cunho autobiográfico, dentro da temática da Educação Indígena e da Educação Escolar Indígena, incluindo na pesquisa um trabalho de campo, entrevistando anciões, lideranças, professores e formadores de opinião na comunidade Kariri-Xocó.

Entendo que este trabalho autobiográfico carrega consigo parte da história oral do meu povo, que se reapresenta através das narrativas e memórias de cada

entrevistado juntando-se às minhas próprias memórias. Assim, foi dentro dessa perspectiva que demos início ao trabalho que ora apresentamos.

Inspirada pela dissertação da parenta Mirna Patrícia Marinho da Silva<sup>1</sup>, do povo Kambeba, apresentada em 2017 na Universidade Federal de Goiás, na qual apresenta o seu percurso como estudante indígena, cotista, no curso de Licenciatura em Artes Visuais na Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG), reunindo elementos para entender como a narrativa autobiográfica pode lhe auxiliar na construção de sua identidade como professora indígena, e sua repercussão no fortalecimento da sua identidade indígena.

O rico material de pesquisa produzido e publicado pelo professor Elizeu Clementino de Souza, especialmente o artigo *(Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação*<sup>2</sup>, foi de fundamental valia para compreender mais profundamente a produção autobiográfica. O texto em questão conceitua biografização, identidade e formação como modos de narração constituídos de discursos da memória, a partir da centralidade do sujeito que narra. Por esse motivo, consultei essa obra de maneira intensa e recorrente ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Conforme o referido professor, a narrativa autobiográfica pode ser entendida como uma metodologia que permite trabalhar e significar a formação docente, considerando que através do seu aporte teórico-metodológico, é possível entendê-las em seu tríplice aspecto:

[...] tanto como fenômeno (o ato de narrar-se), quanto como método de investigação e, ainda, como processo de autoformação e de intervenção na construção identitária de professores e de formadores, expressas em diferentes modos de narração e discursos da memória (SOUZA, 2008, p. 83).

No processo de leitura e pesquisa sobre esse gênero textual, envolvendo os estudos autobiográficos, pude perceber que a diferença entre biografia e autobiografia vai além do que está escrito tecnicamente, percebe-se que também é falar de um

---

<sup>1</sup> SILVA, Mirna Patrícia Marinho da. **Que memórias me atravessam?**: meu percurso como estudante indígena. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) - Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

<sup>2</sup> SOUZA, Elizeu Clementino. *(Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação*. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, v. 4, n. 4, p. 37-50, 2008.

parente, de uma comunidade, de suas memórias de vida e de seus afazeres correlacionados à espiritualidade, as narrativas do eu e do outro encontram-se interligadas a uma noção de espaço e de tempo. Os autores que investigam a importância da autobiografia no processo de formação do professor ressaltam que, quando separamos o auto da biografia, entendemos como algo separado. Segundo Passeggi (2010), quando o discurso de autoria revela uma perspectiva (auto)biográfica, configura-se uma outra forma de ver as narrativas do eu e do outro, esse processo envolve tanto fontes biográficas como autobiográficas.

Assim sendo, escolhi o método autobiográfico para apresentar minha história de vida, pessoal e profissional, como forma de auxiliar na minha formação enquanto professora, escritora, contadora de histórias, advogada e ativista. De maneira que, inicialmente apresento narrativas de fatos que marcaram minha infância e adolescência e influenciaram a minha trajetória de vida, formando as bases para que eu pudesse definir minha trajetória profissional e ativismo político. O que só foi possível acessando minhas memórias e estimulando-as através de depoimentos, de diálogos com meus pais e outras pessoas da minha comunidade, envolvidas diretamente na minha caminhada.

As entrevistas foram realizadas com o foco em narrativas que pudessem contribuir para uma melhor compreensão da trajetória da educação para o meu povo, incluindo a minha história de vida, caracterizando este trabalho como uma pesquisa de histórias cruzadas, em uma polifonia. As falas apresentadas são como que um mosaico de espelhos, nos quais todos vemos nossas imagens refletidas. Revelo o que há de particular e o que há de coletivo. O que me formou e me transformou em um ser único, nessa amálgama que é ser indígena.

Segundo Souza (2008, p. 44):

Tomar a escrita de si como um caminho para o conhecimento, numa perspectiva hermenêutica, não se reduz a uma tarefa técnica ou mecânica. O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas (SOUZA, 2008, p. 44 apud SILVA, 2017, p. 28).

Além de contar em meu trabalho de pesquisa com as contribuições de estudos sobre o método autobiográfico, a pesquisa com memória em contexto indígena foi outra referência importante, merecendo destaque a dissertação *Memórias Narradas*

na *Educação Escolar Indígena Kariri-Xocó em Alagoas*, de Taysa Kawanny Ferreira Santos (SANTOS, 2020)<sup>3</sup>, da qual participei na condição de entrevistada, juntamente com outras pessoas da minha comunidade, principalmente José Nunes Kariri-Xocó, que é considerado o guardião da história do nosso povo.

José Nunes participa efetivamente da minha trajetória como pesquisadora, orientando os meus trabalhos, tanto na Academia como na minha produção literária, escrevendo histórias e contos do meu povo. A pesquisa realizada por Santos coloca em evidência a importância da história oral do povo Kariri-Xocó e também as contribuições do nosso historiador para o seu trabalho, destacando as afirmações apresentadas por ele:

[...] contribuíram com a ideia de que os povos indígenas são históricos, com suas memórias e história, sobretudo quando ele afirmou que: “a memória do aquilo que a gente vê e escuta, e mais, ela tem sabor!”. Por isso, considero importante evidenciar as memórias a partir do protagonismo de diferentes povos indígenas materializadas nas narrativas de índios mais idosos, considerado Guardião das tradições Kariri-Xocó (SANTOS, 2018, p. 38).

Após o acesso ao referencial bibliográfico da pesquisa, pude refletir sobre o processo histórico do meu povo e as narrativas e as memórias que se avivam em mim, trazendo as lembranças de quando desenvolvi o meu trabalho como professora na Escola do Serviço Social do Comércio (Sesc), em Aracaju, e percebi como um problema a carência, na biblioteca, de livros de autores indígenas e buscando soluções para preencher essa lacuna, resolvi narrar histórias da tradição oral do meu povo.

Foi assim que nasceu o projeto *Kariri-Xocó Contos Indígenas*, que já está com o terceiro livro publicado pela editora Sesc, através do qual venho mostrando a importância do trabalho com a oralidade do meu povo, e que através dele eu posso apresentar o cotidiano, a cultura e as histórias do meu povo, traduzindo-os de forma lúdica, em uma produção literária e musical de minha autoria.

Como toda história deve ter um início, eu inicio a minha, apresentando um pouco da história e cultura do meu povo e de como ela tem está refletida em mim.

---

<sup>3</sup> SANTOS, Taysa Kawanny Ferreira. **Memórias narradas na educação escolar indígena dos Kariri-Xocó/AL**. 2018. 137 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

Eu nasci em 1980, na Aldeia Kariri-Xocó, na cidade de Porto Real do Colégio, em Alagoas, e minha história carrega em si a cultura e história do meu povo. Reflito em mim e na minha trajetória de vida a organização social, econômica e cultural dos meus antepassados e das pessoas da minha comunidade que viveram sobre conflitos intensos, enfrentando, desde o período colonial, preconceitos e violências diversas, sendo confrontados e confrontando a sociedade não indígena, que não entende, não aceita e muito menos respeita a cosmologia dos povos originários, incluindo aí o meu povo.

A busca de entendimento, aceitação e respeito e a nossa luta, para a reversão de um imaginário distorcido e estereotipado, criado pelos invasores e mantido pelos seus descendentes, fez do meu povo e de mim aquilo que chamamos na nossa aldeia de “índios fortes”.

Para entender melhor a minha história, vendo nela o reflexo da história do meu povo, apresento um pouco da nossa história:

Os povos Kariri e Xocó, assim como muitos outros povos indígenas com os quais temos intenso contato, habitavam a região do baixo São Francisco (Rio Opará) desde antes de 1500. O primeiro contato de indígenas da região com os invasores europeus se deu em 1501, quando o navegador italiano, Américo Vesúcio adentrou as águas do Opará e teve um encontro com o cacique Tarobá, do povo Natu (FERNANDES, 2013).

No caso das terras hoje ocupadas pela aldeia indígena Kariri-Xocó, segundo Silva (2002), elas fazem parte de um aldeamento criado em 1708 por Sebastião de Castro Caldas, então governador de Pernambuco. Em conformidade com o Alvará Real expedido em 1700, esse aldeamento foi criado para a catequese do povo indígena pelos missionários jesuítas, tendo sido doado para os indígenas e não para os jesuítas.

As terras em que vivem atualmente foram concedidas para fins de catequese missionária em 1708, por Sebastião de Castro Caldas, governador de Pernambuco, em cumprimento ao Alvará Real de 23 de novembro de 1700, que estabelecia uma légua em quadra para cada aldeamento na distância de aproximadamente sete léguas acima de Penedo (AL). Por estratégia política visando a preservação das terras, foram doadas aos índios e não aos missionários. A área das duas aldeias registradas em documentação oficial e mantida pela tradição oral é de “duas léguas em quadra por uma de fundo”. Entretanto, os Kariri-Xocó consideram que essas terras foram doações do imperador D. Pedro II, quando em sua visita à cachoeira

de Paulo Afonso, em 1859, aportou em Colégio, sendo recebido pelo índio Manoel Baltazar (Mata, 1989; PETI/MN, 1993:26) (SILVA, 2003, p. 2)<sup>4</sup>.

Em um registro fotográfico de 1869 (Figura 2), é possível ver a antiga igreja missionária do aldeamento, com as casas perfiladas diante dela:

**Figura 2** - Povoado de Porto Real do Colégio, em Alagoas.



Fonte: Foto de Abílio Coutinho (1869)<sup>5</sup>.

Esse Aldeamento foi denominado de Urubu Mirim e, desde a sua formação, teve o ajuntamento de vários povos indígenas e fez parte de um conjunto de aldeamentos criados ao longo da bacia do rio São Francisco, sob as normas ditadas pela junta das missões, com o intuito de “catequizar”, “converter” e “absolver” os diversos grupos étnicos ali reunidos, dentro de mais um projeto regido pelo Estado colonial português, desenvolvendo as suas atividades com o forte intuito de retirar dos

---

<sup>4</sup> SILVA, Christiano Barros Marinho da. **"Vai-te para onde não canta galo, nem boi urra..."**: diagnóstico, tratamento e cura entre os Kariri-Xocó (AL). 2003. 109 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Recife, 2003.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.historiadealagoas.com.br/os-jesuitas-em-sao-francisco.html>. Acesso em: 13 out. 2021.

indígenas os seus costumes, apagando não somente a cultura como a memória de cada um desses povos.

Contudo, durante o reinado de Dom José, o secretário de Estado do Reino, Sebastião José de Carvalho e Melo, o *Marquês de Pombal*, determinou, em 1759, a extinção das Juntas das Missões e a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, com as aldeias indígenas passando a ser administradas por civis, regidas pelo Diretório Geral dos Índios. Como destaca Coelho:

O Diretório dos Índios foi uma das expressões da política metropolitana em relação aos índios, e como tal escondeu, representou, legitimou ou falsificou uma série de interesses. Isto, no entanto, é parte da história – que só pode ser contada como parte. Além de ter sido uma expressão daquela política, o Diretório dos Índios se desdobrou em um processo histórico. Ele organizou a vida de milhares de pessoas, durante quarenta anos. Homens e mulheres nasceram e morreram no período em que ele ordenava a vida social nas diversas localidades do Vale. Suas formulações relativas às formas de organização do trabalho, de associação, de exploração dos recursos naturais informaram mais que uma geração de índios, mestiços, negros e brancos. De modo que mais do que um projeto para a colônia, ele constituiu-se em processo colonial e como tal deve ser entendido (COELHO, 2005, p. 50-51).

Por conta dessa medida, o aldeamento Urubu Mirim, assim como todos os outros aldeamentos indígenas no Nordeste, foi elevado à categoria de vila, passando a ser denominado vila de Porto Real do Colégio, tendo que obedecer aos ditames da nova política indigenista estabelecida pelo Marquês de Pombal.

Conforme observa Mata (1989), a junção dos Kariri com os Xocó deu-se no século XIX, quando os Xocó foram expulsos por latifundiários de suas terras originárias, em Porto da Folha, no estado de Sergipe, e foram acolhidos pelo povo Kariri, que habitava Porto Real do Colégio, em Alagoas.

Ainda no final do século XIX, o governo de Alagoas decretou oficialmente a extinção total de todos os aldeamentos indígenas no estado, sob a alegação de não mais existirem índios nesse território, fazendo com que todas as terras pertencentes aos povos indígenas passassem a ser consideradas terras “devolutas”, incorporadas ao domínio público, conforme decreto provincial e imperial.

A expropriação foi acompanhada por diversas práticas de integração capitaneadas pelos agentes públicos, apresentando um discurso que avançou até o

início do século XX, no qual se afirmava que não mais existiam índios na região Nordeste.

O professor e pesquisador Ruy Rodrigues Câmara Neto, Mestre pela Universidade Federal da Paraíba, e a docente Alessandra Gomes Brandão publicaram, em 2015, o estudo *O Caso dos Kariri-Xocó*, onde destacam a resistência do nosso povo a esse processo, afirmando:

Porém, o povo Kariri-Xocó entra em novo momento, a partir de novembro de 1978, com a organização dos então “caboclo” e a conseqüente retomada da fazenda Modelo ou Sementeira, que era administrada pela CODEVASF (Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco) e considerada pelos Kariri-Xocó parte de seu território ancestral. Segundo o pajé Júlio (2015), essa foi uma grande conquista e um grande estímulo para a reafirmação da cultura e identidade Kariri-Xocó (NETO; BRANDÃO, 2015, p. 6).

Dentro desse contexto político, após ficarem restritos a apenas uma rua da cidade de Porto Real do Colégio, Rua dos “Cabocos”, ou Rua dos Índios (Figura 3), e a uma pequena área que denominaram de colônia, finalmente, após um processo de luta, em 1978, nosso povo retomou as terras do antigo aldeamento Urubu Mirim. Essas terras, então, faziam parte da Fazenda Modelo, onde foi desenvolvido um projeto do estado de Alagoas, e eram administradas pela Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco (CODEVASF).

**Figura 3** - Dança do Buzu



Foto: Ronaldo Pereira, Kariri-Xocó 1970 na Rua dos Índios<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Disponível em: <http://kxnhenety.blogspot.com/2013/01/quando-os-xocos-chegaram.html>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Hoje, o nosso povo tem o reconhecimento dessas terras como Área Indígena, com a conclusão de todo processo demarcatório, passando a reunir todo povo em uma só aldeia, ligada ao território sagrado do Ouricuri.

E foi nesse momento de reviravolta política e social, consumado com a retomada de nosso território tradicional, que eu nasci, e justamente em uma das casas da Fazenda Modelo, que foi ocupada por minha família, até que novas casas fossem construídas. Nasci e vivi a primeira fase da minha infância nessa casa, carregando uma tradição de união de três povos, pois o meu avô paterno Antônio Cruz é Fulni-ô, minha vó Ivete era Xocó e meus avós maternos são Kariri e Xocó vivendo na comunidade Kariri-Xocó, onde meus pais se conheceram e consagraram o seu matrimônio.

São poucas as lembranças que tenho da infância, inclusive, desse período só possuo uma foto (Figura 4), mas em um diálogo com minha mãe, pedi para que ela relatasse um pouco sobre mim, considerando que ela é a melhor pessoa para me ajudar no avivamento das minhas memórias sobre esse período, que só aflora em alguns momentos em que um cheiro, o sabor de uma comida, ou a lembrança de alguns fatos, deflagram minhas memórias afetivas.

**Figura 4** – Eu e minhas irmãs Denuzia e Denia na infância



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora.

Eu sou a sétima filha de uma família de 11 filhos, e minha mãe conta que em 1979, aos 32 anos, teve minha irmã Denuzia. Naquela época, as mulheres Kariri-Xocó

não engravidavam enquanto estivessem amamentando, porém, como minha irmã não mamou, minha mãe acabou engravidando de mim um ano após o nascimento de Denuzia.

Minha mãe relata que, logo após o meu nascimento, eu chorei muito com dores de barriga. Esse choro, segundo ela, foi por causa dos chás e garrafadas que ela ingeriu para que o parto ocorresse com sucesso. Esse ainda é um costume do nosso povo, quando a mulher atinge o período próximo ao parto. Para aliviar a minha dor, minha mãe também recorreu às “medicinas naturais” do meu povo o que fez com que, desde o meu nascimento, eu criasse um vínculo muito forte com essas medicinas e com a tradição.

Os elementos da natureza sempre fizeram parte de minha vida. Terra, fogo, água e ar estiveram sempre presentes em minha vida social, cultural e espiritual. A terra do sagrado Ouricuri enraizou em mim os princípios fundamentais da ancestralidade familiar. A abundância da água do rio Opará que desagua no mar, que nunca morre e, na sua exuberância, alimenta a vida.

Os alimentos cultivados nas roças da comunidade me trouxeram a consciência da preservação da natureza para a garantia do nosso Bem Viver, compreendendo que a fartura depende do sagrado poder das águas, o conhecimento do trabalho contínuo no vai e vem dos ventos, na dança das sementes e da semeadura. Da necessidade de observação do voo das aves e dos sinais dos ventos, desde a brisa até a ventania. Foi na labuta da roça que tive muitos ensinamentos sobre o tempo, as fases da lua, o fluxo da vida.

Minha relação com o elemento fogo estabeleceu-se dentro do conceito da espiritualidade de forma intensa. A minha ligação com esse ancestral de poder, que ilumina, aquece, queima e transmuta, traz em mim marcas muito profundas, me levando a uma atitude de respeito e reverência. Aos 7 anos de idade conheci a força desse ancestral, quando me envolvi em um acidente doméstico, que me deixou profundas marcas que carrego no corpo até os tempos atuais.

Esse acidente ocorreu na pequena casa em que morava no centro da aldeia construída por meus pais para a família e para qual tínhamos nos mudado recentemente. Foi em uma brincadeira que conheci a força do fogo e sua ação em mim. Eu estava brincando no terreiro em frente dessa casa com meus irmãos e, ao ver um deles amarrar uma esponja de aço (Bombril) em um barbante, acender e girar, resolvi fazer o mesmo amarrando um plástico e ateando fogo ao mesmo. Ao girar o

plástico em chamas, parte dele se prendeu ao vestido que eu estava usando e logo o fogo passou do vestido para o meu cabelo e, de repente, parte do meu corpo estava em chamas!

Eu fui socorrida pelo meu irmão Tawanã e pelas minhas tias, mas o meu corpo já estava com queimaduras de terceiro grau. Essas queimaduras me causaram dores, sofrimento e muita tristeza pelo tempo que durou a minha recuperação.

Durante meses, fiquei enferma com os ferimentos causados pelo fogo, com queimaduras de terceiro grau que me impossibilitaram de participar da vida normal de uma criança na escola e até mesmo dos rituais do meu povo por algum tempo. Durante esse período, fui cuidada por uma família não indígena, de fora da comunidade, até que pudesse retornar à vida normal e foi assim que aprendi a respeitar e cultuar essa força que me acompanha no mais profundo da minha espiritualidade.

Minha mãe e meu pai sempre estiveram juntos comigo, ao longo da minha vida. O relacionamento deles permanece até hoje, perdurando por mais de 50 anos. Meu pai é o filho mais velho da união do indígena Fulni-ô Antônio Cruz, com Ivete Nunes, indígena Xocó que se reuniu ao povo Kariri quando da fusão dos Kariri com os Xocó, formando o povo Kariri-Xocó. Na época do casamento, minha avó tinha apenas 12 anos. A união dos meus avós paternos gerou 9 filhos, sendo meu pai o primeiro filho do casal.

Minha mãe também era a filha mais velha da indígena Xocó Maria dos Anjos Silva com Pedro Vieira, um mestre armador não indígena. Eles se conheceram, casaram-se e foram morar na cidade de Paulo Afonso, na Bahia. Foi lá que minha mãe e dois de seus irmãos nasceram. Após algum tempo, por contingências profissionais, migraram para São Paulo, onde tiveram mais um filho e permaneceram na cidade por mais de 15 anos.

Devido ao falecimento do meu avô Pedro Vieira, em São Paulo, minha vó Maria dos Anjos teve que retornar para a aldeia com os filhos. Na época, minha mãe era uma adolescente de 15 anos. Na aldeia, ela conheceu meu pai. Eles namoraram e consagraram o matrimônio ainda no tempo em que a família morava na rua dos “caboclos” em Porto Real do Colégio, onde permaneceu até 1978, quando ocorreu a retomada da Fazenda Modelo, também conhecida como Fazenda da Sementeira.

Como já disse, foi nesse local onde nasci, em 1980. Eu morava em uma pequena casa, onde convivi com meus pais e mais cinco irmãos, dos 11 filhos que

meus pais tiveram. Dois irmãos faleceram em consequência do sarampo e três se casaram ainda jovens, restando seis irmãos dentro do convívio diário.

Durante a minha infância, foram muitas as dificuldades enfrentadas pela família. Minha mãe ajudava meu pai a vender pão pelas redondezas da cidade e por alguns interiores próximos, pois sua grande habilidade era o tino comercial. Além disso, ela fazia utensílios de cerâmica (potes, panelas e pratos), ainda que sem ter grandes habilidades como louceira. Ela aprendeu esse ofício para ajudar no sustento da família.

Embora os tempos fossem muito difíceis e fossem muitas bocas para alimentar, os meus pais não deixaram faltar o alimento para nossa família. Lembro que, em muitas tardes, comíamos "jacuba", uma mistura de farinha com açúcar e água, que, segundo minha mãe, era um alimento alternativo preparado por meus irmãos mais velhos.

Diante de tantos problemas para criar seis filhos e ainda ajudar os que se casaram, minha mãe conseguiu, com minha avó, um empréstimo para que meu pai fosse tentar a vida. Com esse recurso, meu pai seguiu viagem para Brasília, onde tentaria conseguir emprego para ele e para mais cinco parentes na Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

A viagem não foi nada fácil, pois, na época, a locomoção era muito difícil. Uma parte da viagem foi de barco, outra a pé e outra de carro, até chegar a seu destino. Minha mãe conta que ele dormiu no relento em alguns lugares. Dormiu em bancos de rodoviária e passou muitas dificuldades durante essa viagem, até finalmente chegar a Brasília. Passado pouco tempo, ele conseguiu o desejado emprego na FUNAI e passou a trabalhar no Posto Indígena (PI) da aldeia em que morávamos. Esse fato trouxe grande melhoria nas condições econômicas e financeiras da família.

Recordo que, a partir de então, eu pude ajudar alguns amigos de infância na alimentação, porque na casa deles a dificuldade alimentar era constante. De acordo com as narrativas de minha mãe, naquela época a maioria das famílias passava por sérias necessidades alimentares. A situação econômica na comunidade era muito precária. A maioria das pessoas dependia do trabalho na lavoura, tendo que esperar o tempo da colheita. A depender do plantio e da regularidade das chuvas, isso demandava tempo. Entre outros plantios importantes para a subsistência do nosso povo, lembro das plantações de arroz, chamada pelos parentes de "vage".

Outra atividade econômica importante era a confecção de utensílios cerâmicos e confecção de tijolos. Mesmo quando se alcançava bons resultados na comercialização desses produtos, havia um vai e vem entre escassez e fartura, o que gerava uma situação crônica de insegurança alimentar em toda a comunidade.

Além das despesas de casa, havia a necessidade de todos contribuírem com os recursos necessários para fazer frente às despesas com os rituais e as cerimônias, que envolvem desde alimentação para toda comunidade (cerca de 4 mil pessoas), além da compra de vestes apropriadas, preparo de pratos especiais, adereços confeccionados pelas mulheres, além da necessidade de se destinar um tempo para o preparo de ervas e bebidas especiais para os rituais, principalmente no mês de janeiro, quando nos recolhemos na mata do Ouricuri por 15 dias. Essa sempre foi uma preocupação para a comunidade Kariri-Xocó e conservo na memória momentos bons desses acontecimentos, que marcaram a minha vida até os dias atuais.

Ao longo do tempo, a casa dos meus pais, até pela peculiaridade do tamanho da família e do fato de conviver em uma grande comunidade, sempre foi uma casa de portas abertas para todos os parentes. Lembro de muitos dias com mesas fartas de café da manhã, longos almoços que se estendiam, emendando com o jantar. Eram sempre encontros com muito riso e alegria. Assim, eu cresci num ambiente propício e culturalmente rico, ouvindo histórias dos nossos ancestrais e das lutas do meu povo. Meu pai adorava fazer as festas do Toré, nas quais convidava os parentes para pegar o "sol com a mão", festejarem até o amanhecer do dia.

## **2. A PESQUISA: ASPECTOS GERAIS - METODOLOGIA**

Neste capítulo, apresento os processos, métodos e o roteiro elaborado da pesquisa. Apresento as metodologias iniciais e como foram mudando ao longo do trabalho, as perguntas norteadoras da pesquisa, seguindo para a performance autobiográfica que caracteriza este trabalho. A análise das entrevistas produzidas no trabalho de campo será apresentada no quarto capítulo desta pesquisa.

Uma questão unânime entre os pesquisadores é o fato de as histórias narradas pelos próprios protagonistas ampliarem a perspectiva de formação a partir da reflexão e da afirmação de uma identidade profissional tão importante para a sociedade como é o caso do professor. No caso do professor indígena, Souza (2008) destaca que esses passaram também a adquirir relevância nesse campo de investigação a partir de 2000, o que se constituiu como um dos temas do Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica (CIPA)<sup>7</sup>.

Segundo a autora, os escritos autobiográficos de autoria indígena caracterizam-se como tentativas de autolegitimação, além disso:

[...] são também elucidativos da emergência étnica construída por cada povo na defesa da sua identidade como indígena. Dessa forma, a ideia de retomada de si, como projeto de autoria coletiva de cada povo, abrange tanto a emergência de outras identidades, como a reinvenção de etnias já reconhecidas (COSTA, 2014, p. 74).

Tratar da minha trajetória, buscar memórias, evidenciar tradições, analisar e construir narrativas é fazer história, é contar história, é participar da história de um povo e, principalmente, da história de resistência e luta do meu povo e de certa forma dos povos indígenas do Brasil.

Escrever sobre a minha trajetória que perpassa e está intrínseca com a trajetória do meu povo, traz um imenso desafio e responsabilidade em fazê-lo bem-feito. Segundo Pesca, Fernandes e Kayapó (2020)<sup>8</sup>:

A escrita, ainda que considerada uma forma de linguagem que culturalmente não pertence aos povos originários, foi inserida na realidade desses povos de maneira arbitrária e hoje se tornou, inclusive, um grande desafio dominá-la bem. Desse modo, considerar que essa escrita seja também uma forma de autonomia propõe novos

---

<sup>7</sup> Site do IX CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica. Disponível em: <https://ixcipa.biograph.org.br/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

<sup>8</sup> PESCA, Adriana Barbosa; FERNANDES, Alexandre de Oliveira; KAYAPÓ, Edson. Por uma escrita indígena: meu ser, minha voz, minha autoria. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama**, Eunápolis (BA), v. 11, n. 1, p. 187-201, jan./jun. 2020.

caminhos de resistência. Não se trata apenas do registro do povo pelo povo, mas de que essas vozes antes silenciadas possam agora falar por si mesmas também através da escrita, reelaborando a forma como muitas vezes a história foi disseminada e protagonizando espaços de fala que não lhes pertenciam (PESCA; FERNANDES; KAYAPÓ, 2020, p. 188).

A partir dos primeiros registros em documentos oficiais, literários e, principalmente, das narrativas dos mais velhos, é isso que propomos neste trabalho. Nosso intuito é apresentar a forma como se tratou e se trata a educação indígena através dessas narrativas e das minhas experiências enquanto indígena que participou do processo educacional como aluna e a posteriori como professora, dentro de um contexto e de uma perspectiva histórica, envolvendo uma história de luta e resistência do Povo Kariri-Xocó, do Povo Fulkaxó, do povo Fulni-ô e do Povo Xocó, aos quais estou ligada por laços familiares, culturais e espirituais, e que se soma à história de luta e resistência dos povos indígenas brasileiro.

Não é nossa pretensão uma análise densa sobre esses povos, mas proceder a uma espécie de “prospecção arqueológica” das fontes que, de algum modo, discorreram sobre seus costumes, modos de vida, luta e resistência para embasar melhor este trabalho, de forma que reservamos um capítulo para especialmente trazer a esta pesquisa a historiografia relativa ao Povo Kariri-Xocó de Porto Real do Colégio, no estado de Alagoas, apresentando aspectos antropológicos, etnográficos e históricos.

Para tanto, foram utilizadas as técnicas da pesquisa bibliográfica, exploratória e documental, servindo-se da análise de documentos, leis, sites, revistas, jornais, livros, relatórios, dissertações e artigos, com o objetivo de melhor discorrer sobre a história do Povo Kariri-Xocó e agregar a esse material as narrativas colhidas através de entrevistas com anciões, lideranças, professores e gestores educacionais da comunidade, juntando a tudo isso as minhas memórias e trajetória, para as quais reservamos um capítulo exclusivo, para assim melhor apresentar este trabalho.

Analisar como estas narrativas atuaram e atuam na formação de opinião sobre o contexto educacional do Povo Kariri-Xocó, sendo considerado como tema central das discussões o imaginário formado na comunidade, a construção e a influência na vida escolar na formação dos jovens ao longo do tempo. A hipótese que norteou a pesquisa deve se confirmar no transcorrer desta dissertação, assegurando que, desde a implantação do processo educacional, se revelou e se manteve um discurso

etnocêntrico e eurocêntrico, que produziu e se perpetua por meio de um imaginário social deturpado acerca do povo indígena, visto no início de uma forma romantizada, e, posteriormente, caracterizado como selvagem, ágrafo, inculto, indolente e preguiçoso.

Três questões norteadoras foram formuladas para orientar o direcionamento que a pesquisa deveria tomar, sendo respondidas ao longo do percurso: a) Como os costumes, os modos de vida e a história dos povos indígenas foram retratados e influenciaram a formação escolar indígena? b) O cotidiano do Povo Kariri-Xocó, entendido como lugar de memórias, fonte de informação e formador de opinião, tem cumprido com seu papel de educar, manter as tradições culturais, informar, construir e colaborar com a educação indígena na aldeia? c) Considerando que a minha jornada e trajetória de vida apresenta uma maneira particular de veicular um “testemunho” dos acontecimentos, sobre a comunidade Kariri-Xocó, tem relevância e participação no contexto educacional e na história dessa comunidade?

As quatro seções nas quais o trabalho encontra-se estruturado apresentam a trajetória do Povo Kariri-Xocó em seu processo de reconhecimento étnico e na efetivação de seus direitos territoriais, em específico, o direito a uma educação escolar específica e diferenciada, analisando os atos e discursos produzidos, fazendo a correlação desta pesquisa com a necessária formação acadêmica. Os resultados obtidos na pesquisa revelam a importância do movimento indígena e, especificamente, dos professores e demais agentes culturais, para reverter influência devastadora da sociedade nacional sobre o nosso povo, em especial no âmbito da educação escolar, caracterizada por princípios e práticas eurocêntricas, que se estabeleceram em oposição aos nossos valores socioculturais e necessidades como uma comunidade indígena.

A visão da educação escolar como um problema não é um fenômeno que se restringe apenas a contextos indígenas, apesar de, no nosso caso, ter um agravante, por se tratar de uma instituição não indígena e, historicamente, contrária ao modo de ser dos povos indígenas. Como destaca Tassinari (2013), educadora que trabalha com a temática da educação em contextos indígenas:

Somos tão marcados pela experiência escolar que temos dificuldade, como pesquisadores da infância, de desnaturalizar essa vivência e de conceber essa fase desatrelada da condição de “criança-aluna”, assim como costumamos a reconhecer a relação das crianças com seu meio

social desvinculada daquela relação hierárquica estabelecida entre elas e seus professores.

Contextos sociais em que as crianças não frequentam a escola chegam a ser concebidos como anomalias ou aberrações e, de fato, multiplicam-se situações de exploração do trabalho infantil e de violência contra crianças que são alijadas da possibilidade de participar de escolas (TASSINARI, 2013, p. 275).

Como poderá ser observado no desenvolvimento e mais bem explicitado, ainda nesta seção, esta pesquisa, que é de caráter histórico e documental, teve como fontes uma vasta literatura que se encontra elencada na bibliografia, uma cuidadosa busca em sites especializados, a coleta de memórias e narrativas através de entrevistas com os mais velhos (pesquisa de campo) juntando às minhas memórias como integrante dessa comunidade e mulher indígena, além de materiais iconográficos referentes a meu povo. Por isso, essa alusão à pesquisa desenvolvida conforme o modelo de um trabalho arqueológico, ou seja, pautada na prospecção, escavação em busca de dados que fossem importantes para cumprir nosso objetivo.

Dessa forma, trazemos como tema central as memórias, experiências e narrativas como estudante e professora de uma comunidade indígena. Como destaca Portelli, “a história oral e as memórias não nos oferecem um esquema de experiências comuns, mas sim um campo de possibilidades compartilhadas, reais ou imaginárias” (PORTELLI, 1996, p. 8)<sup>9</sup>.

Esse tema, que será devidamente explorado no próximo capítulo, mas é enriquecido ao longo das discussões propostas, é o ponto nodal em torno do qual se circunscrevem nossas reflexões sobre a atuação do sistema educacional e dos materiais didáticos e paradidáticos disponibilizados para a Educação Escolar Indígena. Por isso, elaboramos as questões norteadoras acima citadas como problematização do tema.

Essas questões nos conduziram através da pesquisa com as memórias e narrativas quanto à cultura e o modo de vida do Povo Kariri-Xocó e, conseqüentemente, à semelhança do que ocorre com outros povos indígenas, pondo em evidência suas lutas, seus revezes e suas glórias. E, só a partir deste mergulho na história, que nos ocupamos sobre a minha trajetória, a aldeia e o meu papel enquanto estudante, professora e autora indígena.

---

<sup>9</sup> PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos. **Revista Tempo**. Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 59-72, 1996.

Conhecer a história do meu povo a partir da literatura histórica e antropológica, foi um exercício que permitiu me ver refletida nesse resgate, tendo o acesso a documentos e relatos que revelam a importância de personagens que me são familiares, por estarem presentes na tradição oral do meu povo e, em alguns casos, de serem pessoas que conheci, que conheço ou com as quais convivo. Além disso, como destaca a pesquisadora Marizete Lucini:

Conhecer como um determinado grupo social organiza seu conhecimento sobre o passado, quais os elementos e práticas presentes na construção/reconstrução de sua identidade, para si e para os outros, considerando-se a escola e as práticas sociais desse grupo, e em especial, a memória e a história como importantes dimensões da formação, implica abordarmos as memórias constituintes dessa identidade que, narradas e renarradas aos diferentes indivíduos e gerações, possibilitam compreender como esse grupo tornou-se o que é (LUCINI, 2007, p. 89 apud SANTOS, 2018, p. 90).

Desse modo, tornou-se indispensável mergulhar na história do Povo Kariri-Xocó, explorar, coletar dados, pesquisar, analisar e, assim, poder, através dos fatos e evidências, fundamentar, comprovar e referenciar a questão central deste trabalho. Detalharemos a seguir o processo de desenvolvimento da pesquisa e a estrutura da presente dissertação para melhor situar o leitor.

Uma pesquisa se justifica, principalmente, pela necessidade de saber sobre algo, elucidar interrogações, objetivando a absorção dos dados, produzindo conteúdo e até proporcionando a reconstrução do conhecimento. Pressupõe como finalidade a atuação do pesquisador para a resolução de problemas através da análise das situações, discursos e propostas de caminhos que conduzam à solução da problemática, através do uso da metodologia científica.

Para atingir nosso objetivo geral, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: analisar as memórias, tradições, narrativas e história do Povo Kariri-Xocó, a partir da seleção de algumas fontes históricas e bibliográficas; explorar e analisar, dentro dos limites temporais impostos à elaboração desta dissertação, os primeiros documentos que retrataram os modos de vida, costumes, lutas e resistência da comunidade Kariri-Xocó; analisar a visão dos formadores de opinião, anciões, professores, gestores através de suas narrativas durante o processo de entrevistas elaborado para esta pesquisa; discutir como o processo educacional pode conscientizar a sociedade indígena e não indígena sobre a importância de uma

Educação Escolar Indígena desenvolvida para, de fato, atender às necessidades e carências da comunidade indígena e melhor informar a sociedade de forma geral, oferecendo um campo de conhecimento e informações que preservem a dignidade dos povos indígenas.

Assim sendo, para chegar no que propomos quanto ao objetivo, faz-se necessário, portanto, compreender a implantação e os parâmetros utilizados desde a construção até o momento atual do sistema educacional indígena, assim como sua eficácia para a formação de indivíduos que possam exercer a sua independência e autonomia mantendo a sua cultura e suas tradições, além de formar opiniões, tanto no contexto das populações indígenas como da sociedade nacional; conscientizar a população não indígena da importância do conhecimento e da transmissão dos saberes dos povos indígenas no processo de formação e de sua identidade.

Para melhor consubstanciar este trabalho, agregamos as minhas narrativas, memórias e experiências como estudante e professora indígena na comunidade Kariri-Xocó de Porto Real do Colégio – Alagoas, de 1987 até os dias atuais. Procuro apresentar uma trajetória que é pessoal, mas que também revela questões que dizem respeito a meu pertencimento étnico, minha trajetória profissional e militância política, o que, como já dito, a torna também coletiva por perpassar e se entrelaçar com a própria história do meu povo. Como destaca Paiva (2015):

As pessoas, fazendo parte de determinados grupos sociais onde se origina um sentimento de pertencimento com o tempo e o lugar, adquirem significados coletivos. Em meio a uma verdadeira teia simbólica, os seres humanos elaboram seus registros, suas memórias que se tornam fontes de legitimação da representação do mundo e dos seres. Entende-se que a construção desse universo simbólico se realiza através de práticas discursivas socialmente construídas através da linguagem (PAIVA, 2015, p. 1).

## 2.1 A PESQUISA QUALITATIVA – METODOLOGIA:

Para alcançarmos os objetivos explicitados neste trabalho de cunho autobiográfico, faz-se necessário compreendermos como se dá a pesquisa qualitativa.

Sabe-se que uma pesquisa qualitativa examina evidências baseadas em dados verbais e visuais para entender um fenômeno em profundidade, dessa forma, seus

resultados surgem de dados empíricos, a partir da coleta de forma sistemática, como fazemos nesta pesquisa.

Antes de decidirmos por uma pesquisa qualitativa, identificamos a abordagem epistemológica que adotaríamos, entendendo-a, dessa forma, como a melhor opção metodológica para este trabalho, que inclui um estudo de caso desenvolvido através de entrevista realizadas dentro da comunidade Kariri-Xocó. Assim, podemos dizer que esta pesquisa é qualitativa com abordagem da fenomenologia, pela sua característica de buscar entender a essência do fenômeno, opondo-se aos métodos dedutivo e indutivo. A pesquisa utiliza ainda a hermenêutica, “decolonial” e intercultural, no sentido da arte de interpretar e explicar o que aqui é exposto. Além disso, ela pode ser caracterizada como autobiográfica, documental e histórica-exploratória, visto que procedemos ao levantamento de dados e informações sobre a história do povo Kariri-Xocó.

Inicialmente, foi difícil delimitar o tempo e o espaço em torno dos quais desenvolveríamos nossa investigação para obtenção das informações necessárias ao desenvolvimento deste trabalho. Porém, definimos como marco inicial os aspectos históricos que envolvem a origem e sedimentação do povo Kariri-Xocó em Porto Real do Colégio, seguido pelo período do meu nascimento em 1980, passando pelo início da minha formação escolar em 1987, percorrendo assim até o momento atual.

Essa delimitação de tempo não foi uma decisão aleatória e sim imperiosa, diante da temática escolhida. É importante ressaltar aos leitores e interessados que, pela largueza do tema e considerando o tempo e espaço disponíveis, foi necessário resumir este trabalho de forma a atender às especificidades que a Academia define como regra para um trabalho de dissertação, não cabendo assim uma análise mais aprofundada, embora tenhamos adquirido a experiência e um saber-fazer para, posteriormente, explorarmos o riquíssimo acervo histórico e cultural que certamente será utilizado na produção de material literário e na continuação deste trabalho, que tem a pretensão de tornar-se uma tese de doutorado futuramente.

A pesquisa exploratória foi utilizada, não apenas como possibilidade de nos familiarizarmos com o tema e visando cumprir os objetivos da pesquisa, mas, também, para buscar os dados históricos sobre as origens e história do povo Kariri-Xocó, retomar as memórias, melhor discorrer sobre as tradições e apresentar, através das narrativas colhidas, a visão da comunidade sobre a Educação Escolar Indígena, além de agregar as minhas experiências pessoais no sentido de contribuir com memórias

e narrativas que possam de alguma forma melhorar o contexto educacional em minha comunidade. Portanto, conforme poderá ser constatado, a pesquisa fundamentou-se na coleta e análise de dados, em livros, revistas, jornais, internet, leis, dissertações, documentos iconográficos e na pesquisa de campo envolvendo a comunidade na problemática aqui apresentada.

Compreendemos que a pesquisa se justifica pela sua relevância social ao apresentar uma história que demonstra todo etnocentrismo que, de diferentes modos, promoveu a submissão e escravização dos povos indígenas do Brasil. A partir desse discurso etnocêntrico e eurocêntrico, vigorou no Brasil uma cruel violência contra os povos indígenas, sua cultura e seus costumes, levando muitos deles à extinção ou a processos marcados por muitas perdas culturais, de território e de população. Nesse sentido, esta pesquisa contribui para a conscientização da sociedade nacional sobre a importância das populações indígenas no processo de ressignificação da identidade nacional, pois, como questiona Ianni (2004):

Afinal, quem é o brasileiro? O modo pelo qual define o índio acaba por transformá-lo em “outro”, especial, à parte, diferente, estranho, estrangeiro. Pode tanto ser um fato da natureza como um estranho estranhado, estrangeiro. Se não é, pode ser; potencialmente. A sua língua, a sua cultura espiritual e material, os seus deuses, tudo acaba servir de base para que a FUNAI e o Estatuto do Índio estabeleçam uma política indigenista que se funda, de modo explícito ou por implicação, na ideia de que o “índio” se distingue e se contrapõe ao “nacional”. O que é indiscutível é que essa política não o reconhece como nacional, nem brasileiro. É o “índio”, ou “silvícola”, visto como outro, diferente, estranho, estrangeiro na sua terra (IANNI, 2004 apud A REAL, 2016)<sup>10</sup>.

Na pesquisa, é nosso intuito investigar e analisar as narrativas e suas abordagens acerca da questão da educação indígena, pois, embora saibamos que há muitos profissionais comprometidos com um sistema educacional ético e eficaz, muitos são os que não acrescentam valores nem princípios para a educação de uma forma geral.

Entendemos que se faz necessário reivindicarmos um sistema educacional que cumpra com seu compromisso e responsabilidade social de formação de uma

---

<sup>10</sup> A REAL identidade indígena brasileira numa perspectiva cultural e ancestral. **Âmbito jurídico**, 1º jun. 2016. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direitos-humanos/a-real-identidade-indigena-brasileira-numa-perspectiva-cultural-e-ancestral/#:~:text=%E2%80%9CAfinal%2C%20quem%20%C3%A9%20brasileiro,%C3%A9%2C%20pode%20ser%3B%20potencialmente>. Acesso em: 12 mar. 2022.

comunidade e promoção da cidadania, agindo com transparência, honestidade e imparcialidade sempre, além, é claro, que cumpra o que está definido em disposições legais como a Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade na Educação Básica do ensino da história e cultura indígena, da África e dos negros no Brasil.

A crítica que fazemos aqui ao trabalho de algumas instituições e à ineficácia do estado que tem se mostrado incompetente (desde sempre e de forma proposital) para tratar não apenas das questões da educação indígena, mas da grande maioria das políticas públicas para atender e lidar com os povos originários, tem como objetivo chamar à atenção dos profissionais da educação, principalmente os que estão chegando ao mercado de trabalho, para os perigos de servir a um Estado inerte e inoperante frente grande parte das questões referentes aos povos indígenas, descomprometido com a verdade e com a responsabilidade que reveste as suas envergaduras políticas e profissionais. Além disso, sugerimos mudanças de atitude na prática dessas instituições e dos seus profissionais, tanto no relacionamento social, como na atuação específica da educação para os povos indígenas.

## 2.2 A ESTRUTURA DO TRABALHO - METODOLOGIA

Este trabalho foi estruturado de forma a atender às exigências pertinentes a um trabalho de pesquisa acadêmica e, dessa forma, nos preocupamos em proceder técnica e cientificamente dentro dos padrões exigidos pela Academia, enfatizando, através do gênero textual autobiográfico, um discurso histórico, analítico e crítico que mantenha o interesse do leitor sobre o seu conteúdo, além de seguir as orientações do meu orientador e da banca de qualificação.

Nesta seção, apresentamos: o objeto da pesquisa, o tema e a problematização, a hipótese e as questões norteadoras, o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como os procedimentos metodológicos adotados para o seu desenvolvimento.

Nas demais seções, privilegamos uma construção textual circunstancial de forma que o leitor possa melhor absolver as informações aqui contidas e dentro de um contexto histórico delimitado por uma subtemática que não apenas contempla, mas também consubstancia e enriquece o texto. Iniciamos a seção dois discorrendo sobre a minha trajetória como indígena, mulher, estudante, professora, escritora, contadora de história, bacharela em direito, militante do movimento indígena e mestranda.

Tratamos da minha trajetória apresentando-a através das minhas memórias em narrativas pessoais e de outros atores da comunidade, buscando retratar a forma como foi estruturada a educação indígena e como ela atua atualmente.

Propomos uma reflexão sobre a maneira como se formou o sistema educacional não indígena na comunidade, desde o seu surgimento. Para tanto, exploramos e trazemos a historicidade de forma a mostrar sua relevância com fatos preponderantes e de grande importância, evidenciando as características específicas de meu povo e da educação indígena dentro do conceito da minha aldeia. As análises feitas nesta seção sustentam e evidenciam o etnocentrismo e sua influência para a criação de uma imagem estereotipada e marginalizada sobre nós, povos indígenas. Obviamente, fomos forçados a negligenciar algumas fontes importantes, mas envidamos esforços no transcorrer da nossa pesquisa para fundamentá-la com dados, memórias, tradições e narrativas oriundas de fontes verdadeiras e fiéis da nossa história.

Na seção três, apresentamos o papel da educação na comunidade Kariri-Xocó, consubstanciado através das narrativas e memórias de anciões, líderes, professores, além do guardião das histórias e memórias da aldeia. Dissertamos, assim, sobre a visão dos mais velhos, das lideranças e dos formadores de opinião dentro do imaginário que se constitui ao longo do tempo.

Ao encerrarmos a seção, deixamos provocações para reflexões e discussões que devem suscitar a curiosidade e o desejo de outros pesquisadores no desenvolvimento de trabalhos futuros que aprimorem esse debate dentro da Academia e, principalmente, na sociedade brasileira, que tão pouco sabe sobre a história contada por nós, povos originários. Objetiva-se que, ao melhor entender, possam fazer parte do processo de transformação desse imaginário atual e, principalmente, da inserção de mudanças consistentes que contribuam para descolonizar e avançar dentro de um novo contexto de realidade, além das efetivas mudanças necessárias no processo educacional da sociedade nacional e, em especial, da Educação Escolar Indígena no Brasil.

Na quarta e última seção, concluímos o trabalho, buscando dar o encadeamento necessário para o bom entendimento e para cumprirmos os objetivos propostos dentro da metodologia escolhida, trazendo o discurso analítico da Academia para o contexto das nossas discussões.

Entendemos que a Educação Escolar Indígena tem papel fundamental na formação e na transmissão de tecnologias capazes de alterar o contexto atual dos povos indígenas, principalmente no que concerne à sua autonomia, assim colaborando no âmbito dos interesses da sociedade, de forma técnica, apurada e estruturada, de maneira periódica e organizada, dentro de uma perspectiva democrática, que tem como uma de suas missões promover a cidadania e a formação da comunidade, além de atentar-se às ações do Estado.

Assim, buscamos trazer — através das minhas experiências e memórias e da visão de representantes da comunidade que faço parte (Kariri-Xocó), com algumas entrevistas — as narrativas sobre a educação indígena nessa comunidade, apresentando as suas carências e esperanças, de forma que possamos acreditar na possibilidade de avançarmos para um futuro melhor.

Por fim, retomamos os aspectos fundamentais que permearam nossas discussões e analisamos todo percurso metodológico. Está claro, para nós, que todo trabalho de pesquisa deixa lacunas que devem ser fontes para novas pesquisas e investimentos futuros, entretanto, a importância de pesquisas que abordam temáticas relacionadas às minorias, o valor que se agrega devido ao fato de estarmos trazendo, mais uma vez, essa temática ao universo das discussões acadêmicas, já nos deixa suficientemente satisfeitos pela oportunidade de redigirmos este trabalho.

### **3. A MINHA TRAJETÓRIA: UMA PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA**

### 3.1 ESTUDOS AUTOBIOGRÁFICOS: EXPERIÊNCIA DE VIDA

Trago para este capítulo uma descrição da minha trajetória de vida pessoal e profissional, onde apresento um relato em primeira pessoa do singular, mas consciente, como já visto, de que se trata de um relato de natureza plural e coletiva, pois diz respeito à caracterização de uma identidade individual, que foi e continua sendo definida pelo pertencimento e acolhimento comunitário em um contexto indígena. Ao mesmo tempo em que estou falando em meu nome, sei que também estou falando em nome do meu povo, em nome das mulheres, professores e professoras indígenas.

A escrita de si é também a escuta do outro. Essa é uma escrita onde a escuta se deu com olhos nos olhos e a expressão de um estado de pertencimento. Como indígena, eu sei a importância da escuta. Também sei da importância da escrita, pois sou autora indígena. Assim, sei que a escrita desta dissertação deve servir como espelho. Deve servir como estímulo, como alavanca para novas falas, novas pesquisas de autoria indígena. Mostrando a minha história, sei que outras pessoas se verão refletidas. Esse é o sentimento de todo autor e autora indígena.

Inspiro-me aqui, no conceito “escrevivência”, cunhado pela autora negra Maria da Conceição Evaristo de Brito, onde, assim com ela, marcada pelo racismo e pelo preconceito, escrevo sobre a minha vida, sobre as minhas vivências através de um conjunto de memórias que carrego comigo, pois “escrevivência” é a vida que se escreve, é a possibilidade de trazer, através da escrita, dores, silêncios, injustiças que foram caladas por muito tempo. Vemos essa perspectiva impressa em uma fala emblemática dessa autora, quando, em uma de suas reflexões, ela afirma: “Homens, mulheres, crianças que se amontoaram dentro de mim, como amontoados eram os barracos de minha favela” (EVARISTO, 2006, p. 21).

Assim como Conceição Evaristo, escrevo sobre o mundo que vivi apresentando a minha vida real, a vida de uma mulher indígena, mãe, professora, pedagoga e escritora que encontra na literatura a oportunidade de falar sobre si e sobre os seus, trazendo glórias e revezes, mas consciente da luta e da necessidade de seguir lutando pela Educação Indígena, pela Educação Escolar Indígena. Abraçando o direito como ferramenta de luta pelos direitos humanos, pelas causas ambientais e sociais que atingem o meu povo.

Essa é uma escrita de autoria indígena, na qual reflito sobre a minha formação escolar como professora e autora indígena, considerando estudos vinculados à memória, tomando-a como objeto de reflexão. Dou conta de como a apresentação de uma história individual pode revelar uma memória coletiva, principalmente em relação à minha profissão de professora indígena, e de como vejo essa escrita como parte integrante do meu processo de formação.

A “escrita de si” e o recurso autobiográfico tem se destacado como um modelo de escrita acadêmica muito importante na formação de professores no país, e que tomo como referência a partir dos estudos de Nóvoa (2006), Delory Momberger (2016), Suzane Lima Costa (2014), Elizeu Clementino Souza (2008), Conceição Evaristo (2006), dentre outros importantes intelectuais.

Esses pontos são de fundamental importância para o entendimento dessa perspectiva de formação do espaço biográfico para os povos indígenas, principalmente na região Nordeste do Brasil, por ser um contexto que nos empurra a falar de nós mesmos e, dentro dessa individualidade, incluir o coletivo na revelação de como se constituiu a história, que fatos foram relevantes e como foram vistos e sentidos. O meu povo Kariri-Xocó vem desenvolvendo essa prática já por algum tempo, relatando não apenas a cosmovisão do nosso povo, mas também as práticas simples do cotidiano como: os saberes da pesca, da caça, das plantações, das medicinas, da arte do barro, da vida e do Bem Viver, além das nossas práticas ritualísticas, revelando o que pode ser revelado e mostrando as modificações ocorridas ao longo do tempo na nossa cultura, organização social e atividades econômicas.

O escritor indígena Daniel Munduruku relata muito bem sobre esse tema ao falar:

Quando me veio a ideia de escrever, foi uma tentativa de contribuir para diminuir o preconceito e o desconhecimento que as pessoas tinham a respeito da cultura indígena. Minha primeira inspiração era também oferecer um material educativo, que as pessoas pudessem aprender sobre a cultura indígena, mas que não fosse um livro só didático, que tivesse também elementos da literatura, a magia das populações indígenas, para que pudessem ver um pouco como é a cultura indígena escrita por um de seus membros. É uma leitura da sociedade indígena que procura mostrar à sociedade não indígena como é a nossa vida, nossas tradições de aldeia. Esse livro foi importante por conta disso, criou um marco na relação com a sociedade brasileira, que ouvia falar dos índios a partir de escritores

não indígenas e nunca tinha ouvido falar dos indígenas a partir do olhar de um de seus membros (MUNDURUKU, 2016)<sup>11</sup>.

Assim, a escrita de si revela a relação que mantemos com a comunidade, como nos situamos dentro do campo do pertencimento étnico, sendo, portanto, impossível que em um projeto autobiográfico não estejam evidentes os elementos que caracterizam nossa identidade indígena, incluindo aí o culto à memória dos nossos antepassados. O meu existir inclui essa memória da trajetória do meu povo. Os ancestrais caminham comigo, caminham conosco. As suas vozes, muitas vezes caladas e esquecidas pelo passar do tempo, são cada vez mais ouvidas. Ouvimos os mestres, os encantados, os espíritos da floresta. “Matkay di crody celé”, o grande pai da mata, o sagrado Ouricuri é que nos guia. Nos guia no plano espiritual, mas também na nossa atuação política, dentro do processo de resistência, de (re)existência, com a busca constante de novos saberes.

Como indígena, me vejo em sintonia com a ancestralidade, exercendo o meu papel na luta pela consolidação dos nossos direitos específicos como povo indígena. Atualmente, participo da luta para assegurar as terras para uma nova aldeia, na qual temos a afirmação das três referências étnicas presentes na minha comunidade de origem e, especificamente, na minha família: Fulni-ô, Kariri e Xocó. Assim, nessa nova aldeia passamos a nos denominar Fulkaxó. Meu tio é cacique da aldeia e o meu pai é o pajé. A aldeia fica na cidade de Pacatuba, em Sergipe.

Quando escrevo sobre mim e sobre a minha trajetória, é impossível dissociar dos fatos e da história vivida em Porto Real do Colégio e, agora, em Pacatuba. A afirmação dessa nova identidade é mais uma que se soma a esse nosso processo de (re)existência indígena, que, como destaca Oliveira (1998), pode ser visto como um processo de “retomada de si”, onde a emergência da identidade indígena “[...] vem a se transformar em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação, e reestruturando as suas formas culturais” (OLIVEIRA, 1998, p. 56)<sup>12</sup>.

Assim, em primeira instância, trago as memórias da minha infância na comunidade, as brincadeiras com meus irmãos e com outras crianças dentro da

---

<sup>11</sup> MUNDURUKU, Daniel. Para ver o mundo pelos olhos nativos. **Blog da letrinhas**: 20 dez. 2016. Disponível em: <https://www.blogdaletrinhas.com.br/conteudos/visualizar/Para-ver-o-mundo-pelos-olhos-nativos>. Acesso em: 12 fev. 2022.

<sup>12</sup> OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”?: situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Revista Mana**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 47-77, 1998.

aldeia, o convívio familiar nos rituais e na escola, destacando a importância de alguns professores, os desafios no aprendizado escolar e na educação indígena.

Nos diálogos com a minha mãe, pude avivar minhas memórias, principalmente sobre minha curiosidade e atenção. Desde muito cedo eu já observava as falas e comportamentos dos mais velhos, sempre perguntando e prestando muita atenção nas histórias por eles contadas sobre os acontecimentos que marcaram a história do nosso povo, a importância dos ancestrais e da espiritualidade, sem deixar de prestar atenção e questionar os problemas sociais, políticos e ambientais com os quais convivíamos.

Atitudes como essa inclusive me deram base para criar e escrever os contos e cantos nos meus livros, como o que cito em meu novo livro, *Contos indígenas Kariri-Xocó*, volume III, com previsão de lançamento para o primeiro semestre de 2022:

Mydzé é uma pequena guerreira, uma menina muito esperta e sempre ligada na natureza, ela está sempre presente nas rodas dos mais velhos muito atenta as histórias do nosso povo, sempre muito preocupada com os problemas do meio ambiente. Ela faz mutirões para limpar o nosso rio Opará, ela está sempre organizando mutirões de limpeza, quer seja no rio, nas lagoas e em toda a aldeia. Conversa com os parentes sobre o lixo e conversa com as crianças de como não se deve jogar produtos que não são da natureza nas ruas e nas matas. Mydzé é muito ligada nos animais e a todos protege, não pode ver um pássaro em uma gaiola e logo vai conversar como os parentes para soltá-lo, brinca com os animais e com eles vive conversando, até com as serpentes ela brinca e protege, está sempre procurando uma forma de proteger e preservar a natureza, mas, Mydzé também tem as suas inquietudes com os problemas que ela ouve sobre os ataques, preconceitos e perseguições que nosso povo sofre (CRUZ, 2022, p. 20).

Segundo minha mãe, não foram poucas as situações embaraçosas que criei com os meus questionamentos sobre a política interna da aldeia relacionados com a política externa. Minha mãe brinca até hoje dizendo que eu sempre quis resolver todos os problemas do mundo. Se alguém tinha uma história ou uma queixa, lá estava eu querendo entender e resolver o problema. Desde cedo, venho buscando formas de amenizar o sofrimento do meu povo em todos os aspectos, como no caso dos problemas enfrentados na educação escolar, mas também em relação à saúde, trabalho, justiça, subsistência, a questão ambiental e até os rituais. Isso era recorrente em mim e me impulsionava a acreditar que um dia poderia contribuir de alguma forma

nas lutas pelos nossos direitos e por uma melhor qualidade de vida para a comunidade.

Minha irmã Denuzia e eu começamos a frequentar a escola da comunidade logo cedo. Nós éramos as mais novas da família. Na época, ela tinha oito anos e eu tinha sete. O ambiente escolar me assustava muito, por causa da incerteza de como seria deixar o lugar de conforto da minha casa e estar na escola. Hoje, entendo que naquele momento a educação indígena doméstica que recebia junto à família foi acrescida pela Educação Escolar Indígena, com novos saberes se incorporando a um conjunto de aprendizados, me dando a possibilidade de seguir o caminho que tenho trilhado. Contudo, na minha cabeça de criança, aquele momento foi muito complicado, me trazendo insegurança e medo. O fato de ir acompanhada com minha irmã amenizava minhas inseguranças e me dava a coragem necessária para prosseguir, ainda que muito arredia e desconfiada.

A nossa diferença de idade era de apenas um ano e parecíamos irmãs gêmeas. Fazíamos tudo juntas, éramos inseparáveis. Isso fez com que eu me sentisse mais protegida e conseguisse enfrentar melhor a adaptação escolar.

Estudamos na escola da aldeia por pouco tempo. Apesar das professoras serem indígenas, nossos pais não estavam satisfeitos com a situação da escola. Faltava materiais didáticos, além disso, não havia uma política de formação continuada dos professores que permitisse um aprimoramento do ensino. Outro ponto era que não havia a oferta de todas as séries do Ensino Fundamental, o que fez com que meus pais optassem por nos colocar em uma escola fora da aldeia.

Se estudar na escola da aldeia foi um sacrifício, estudar em uma escola na cidade foi uma experiência traumática. Logo nos primeiros dias de aula, a professora abusou de sua autoridade, me forçando a jogar meu lanche na lixeira, me impedindo de lanchar só porque, por distração, eu tinha feito uma atividade no caderno repetindo o que estava escrito no quadro. Ela reprovou minha atividade, mesmo não tendo explicado como deveria ser feita. Fui violentamente castigada, não apenas com a perda do meu lanche, mas, principalmente, com a vergonha da exposição perante toda a classe, quando bastaria uma orientação.

Recordo que meu primeiro dia de aula foi primordial. Quando em um novo ambiente, com pessoas as quais não conhecia, enfrentei meus primeiros desafios. Percebi logo no primeiro momento o preconceito da professora e das crianças não indígenas em relação às crianças indígenas que ali estudavam e, claro, com relação

a mim, que acabara de chegar. Era como se eu fosse um animalzinho exótico, para quem todos os olhos se voltavam. Na minha memória, ainda estão vivos os olhares e as expressões de rejeição e reprovação pela minha presença ali.

Não havia outra opção para mim e, assim, fui forçada a conviver nesse ambiente hostil por algum tempo, até que, com o transcorrer dos dias, tive que me moldar a esse convívio, me adaptando, e as crianças também foram se acostumando com a minha presença, de forma que, ao longo do tempo, foi possível conviver de forma menos dolorosa.

Acredito que todos aprendemos um pouco da lição de convivência com as nossas diferenças e posso dizer que, com o avanço do convívio diário, cheguei a desenvolver amizade com alguns colegas, com os quais passei a brincar, partilhar lanches, materiais escolares e assim fomos nos entendendo. Não sei se eles se acostumaram comigo, se esqueceram que eu era indígena ou entenderam que podíamos conviver, respeitando as nossas diferenças.

A situação que eu vivi não é diferente da maioria dos indígenas que tiveram e ainda têm que estudar no Ensino Fundamental fora da aldeia. Esse é um tema que vem sendo estudado por vários pesquisadores, como é o caso de Rezende (2003), que apresenta a relação entre indígenas e não indígenas em escolas urbanas do Mato Grosso, em um estudo de caso que ilustra bem o assunto aqui abordado, destacando “que a escola não está preparada para ensinar o aluno indígena. Além das dificuldades oriundas da diferença cultural ainda sofrem atitudes de preconceito e de discriminação, presentes de forma sutil no cotidiano escolar” (REZENDE, 2003, p. 55).

Conforme nos aponta Soares (1988), essa é uma situação que se perpetua ao longo do tempo, com uma visão sempre carregada de estereótipos, etnocentrismos e preconceitos, que influenciaram e permanecem influenciando a sociedade sobre os povos indígenas. Segundo o autor,

[...] a Escola como instituição terá sempre a tendência de colocar o indígena em uma situação automática de inferioridade, porque a realidade não é diferente: o indígena trabalha e não consegue nada, se esforça e não consegue mudar sua condição, é bombardeado por toda espécie de apelos de consumo e bem-estar e não se possibilita a transformação em suas condições de habitação, saúde, higiene: o indígena está errado! É esta ideia que alimenta a todos que ousam alcançar a escola [...] (SOARES, 1988, p. 43).

O imaginário sobre o indígena dá conta de uma noção distorcida e estereotipada de que somos todos iguais, selvagens, atrasados culturalmente, inaptos ao trabalho, promíscuos, uma visão que tem sido influenciada pela visão de renomados escritores, como Gilberto Freyre, que em livros como *Casa Grande e Senzala*, alimenta esse falso imaginário. Como destacam Oliveira e Coelho (2002):

Freyre internacionalizou a 'democracia racial' brasileira e contribuiu para a construção da imagem genérica de indígena, que descaracteriza a diversidade dos povos indígenas, expressa uma visão preconceituosa e evolucionista, hierarquizando raças e culturas, definindo os indígenas como 'primitivos' 'cultura atrasada', tomando como referência o que denominou de cultura branca, na qual se inseria (OLIVEIRA; COELHO, 2002, p. 77).

Em todos os momentos que vivi durante a infância, nos ambientes sociais, nas escolas que frequentei o termo "índia" sempre esteve presente. Mesmo sabendo que esse pertencimento étnico se fez presente desde que nasci, não lembro em que momento surgiu a aceitação do termo indígena e se agregou alguma importância para a escola ou para a sociedade.

Entendo sim que somente a partir dos direitos fundamentais inseridos na Constituição de 1988 e na luta dos parentes sobre esses direitos é que essa inclusão se tornou possível, embora nem o Estado, com suas instituições, nem as escolas estejam preparadas, ainda nos dias de hoje, para receber as crianças e os adolescentes indígenas.

Entendo também a importância dos movimentos de resistência e a força da literatura indígena que vem abrindo espaço, conforme podemos observar no texto divulgado pela parente Graça Graúna em entrevista ao jornal *Tribuna de Minas*, em 06/08/2019:

Acredito, com todas as forças do meu ser, que os caminhos de Ameríndia são caminhos de resistência. Por esse caminho, encontro parentes indígenas, amigos, guerreiros e tantas outras pessoas que buscam um lugar no mundo e lutam por dias melhores. Nesse caminho, percebo que as utopias não se perderam, isto é, elas se materializam toda vez que as pessoas lutam contra o preconceito, entre outras formas de violência; lutam pelo direito de construir seu próprio relato, sua literatura (em prosa ou em verso, oral ou escrita, como quer a nossa literatura indígena). Esses caminhos também se revelam nos sonhos que não se sonha só, como sugere Quixote/Cervantes. São sagrados os caminhos que revelam a

sabedoria indígena e xamânica a nos alertar sobre a importância de amar e respeitar a nossa mãe terra (GRAÚNA, 2019)<sup>13</sup>.

Segundo minha mãe, quando ela ia nos matricular (minha irmã e eu) na escola da cidade, sempre havia questionamentos sobre como assistiríamos às aulas, principalmente quando estivéssemos no "Ouricuri", um ritual sagrado feito a cada quinzena. Esse fato evidenciava o preconceito estrutural, pois nós não podíamos faltar às aulas e até a rigorosidade e observação sobre nós indígenas era muito maior e mais evidente do que em relação às outras crianças.

As faltas só podiam ser justificadas por motivos de saúde e as questões culturais não eram levadas em conta. Essa situação motivou o avanço da comunidade na luta por uma Educação Escolar Indígena específica e intercultural, com qualidade, considerando a necessidade de formação inicial e continuada dos professores indígenas e o apoio à produção de materiais didáticos de autoria indígena. Com muita luta, muito sacrifício e muito diálogo, fomos avançando e nos fazendo entender, seguindo na construção desse projeto de escola.

Os sobrenomes indígenas sempre eram motivos de chacotas (*bullying*) e algazaras. Alguns dos nossos parentes não gostavam de ser chamados pelos sobrenomes por conta do preconceito e preferiam ser chamados pelo primeiro nome. Assim, não tinham que se submeter à ridicularização, como meu nome civil não contém característica indígena, não sofri esse tipo de preconceito. Hoje, faço uso do meu nome indígena como nome social nas redes sociais, nos livros que escrevo, em palestras, apresentando-me como Denizia Kawany Fulkaxó. Envio e recebo correspondências com esse nome. Hoje, o direito à alteração do registro civil é um fato cada vez mais recorrente para nós, povos indígenas, e tenho a pretensão de, em futuro próximo, recorrer a esse direito constitucional.

Percebo que crianças amadas, apoiadas, incentivadas, que desenvolvem uma infância sadia e feliz, carregam em si maior facilidade no aprendizado, são mais colaborativas em sala de aula, interagem mais e carregam em si maior facilidade no aprendizado e mais lembranças positivas, construindo amizades com maior facilidade, se relacionando com maior clareza e transparência.

---

<sup>13</sup> GRAÚNA, Graça. Graça Graúna: "Ao escrever dou conta da ancestralidade, do caminho de volta, do meu lugar no mundo". [Entrevista concedida a] Marisa Loures. **Tribuna de Minas**, 06 ago. 2019. Sala de Leitura. Disponível em: <https://tribunademinas.com.br/colunas/sala-de-leitura/06-08-2019/graca-grauna-ao-escrever-dou-conta-da-ancestralidade-do-caminho-de-volta-do-meu-lugar-no-mundo.html>. Acesso em: 9 out. 2021.

O conjunto desses fatores deixaram marcas indeléveis na minha trajetória de vida, até que entendesse que alguns professores não foram preparados para lidar com os assuntos socioeducacionais dentro da nossa cultura. Hoje, percebo que houve um grande avanço na esfera educacional, mas que ainda precisamos aprender muito quanto às especificidades de cada criança que ingressa na escola, nas séries iniciais, pois essa será a base para que possam construir uma boa formação e seguir até a Universidade.

Todas as adversidades que vivi não me desanimaram. Posso dizer até que elas serviram como alavanca para eu continuar estudando e resistindo, que me fortaleceram e me ensinaram a ser resiliente nas minhas buscas pelos saberes necessários para contribuir com as mudanças e avanços na prática do Bem Viver. Mesmo carregando essas marcas, segui em frente com o desejo de tornar-me melhor a cada dia. A minha vocação para ensinar logo se evidenciou, quando, segundo minha mãe, ainda durante minha infância, eu já ensinava uma vizinha já adulta que não tinha aprendido a ler.

Ainda com a memória viva das brincadeiras de criança, quando assumia sempre o papel da professora, passei a ensinar uma das minhas vizinhas. Todos os dias, após chegar da escola, eu a chamava para estudar comigo, montava todo o ambiente como um cenário, de forma que parecesse que estávamos em uma sala de aula, e eu representava o papel da professora, incorporando esse personagem como uma brincadeira. Lembro que, quando criança, eu praticava o aprendizado ensinando a leitura dos livros e, da mesma maneira, foi assim que fui ensinando a vizinha, como se fosse uma grande brincadeira, fazendo com que, com o passar do tempo, minha vizinha também conseguisse praticar a leitura junto comigo.

Naquela época, como eram muitos os parentes que não sabiam ler nem escrever, a notícia de que eu ensinava a vizinha se espalhou pela comunidade. Logo passei a receber convites de alguns parentes para também ensiná-los. Eles me pediam para que, pelo menos, eu ensinasse a assinar seus nomes. Foi assim que começou a despertar em mim o sonho de ajudar a minha comunidade através da educação, do ensinar, do transmitir e compartilhar saberes.

Recordo-me que, depois desse episódio vivido com a minha vizinha, ainda criança ensinei algumas mulheres a ler e a escrever. Elas ficaram tão felizes com os resultados, que passaram a escrever cartas para familiares que moravam fora da comunidade. Com essa nova possibilidade de comunicação, passaram a restabelecer

contatos interrompidos há muito tempo. A felicidade delas era tanta, que reverberava em mim!

Esse despertar para o ensino através da brincadeira me fez ver a importância entre educação e ludicidade, questão que passei a estudar quando ingressei na universidade, principalmente nas leituras que fiz das obras de Vygotsky e de Piaget. Segundo esses autores, “o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e/ou adultos” (VYGOTSKY, 1998, p. 223).

Na dissertação de mestrado da pesquisadora não indígena Edlamar Menezes da Costa (2013)<sup>14</sup> para a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), ela apresenta o belíssimo trabalho *As práticas lúdicas na Comunidade Indígena Tabalascada em Roraima*, no qual podemos encontrar um material rico sobre esse tema.

Segundo Costa (2013), quando as crianças aprendem brincando, a busca do saber se torna importante e prazerosa, o brincar ajuda a fixar os conhecimentos e, através do brincar, podem surgir grandes conquistas. A formação de indivíduos com autonomia pode ser atingida através do brincar, gerando motivação e despertando interesses, levando a um aprendizado mais rápido e consistente. De acordo com a autora,

[...] consideradas as várias definições do lúdico, compreende-se a importância deste para as crianças, independente do seu pertencimento étnico, viver no mundo lúdico propicia-lhe o desenvolvimento das competências e habilidades motoras, sociais e afetivas, inerentes às fases da infância, respeitadas as suas especificidades e contexto cultural (COSTA, 2013, p. 7).

Na leitura desse trabalho, pude reviver memórias sobre as minhas brincadeiras de criança e o quanto aprendi com elas. Pude me dar conta de que, durante a minha atuação em sala de aula, sempre busquei trazer o brincar para incentivar e fixar o saber, percebendo que as crianças tomam como exemplo os adultos e suas atividades imitando-as nas suas brincadeiras e com elas aprendendo. Levando em conta o contexto educacional indígena, Costa destaca ainda que:

---

<sup>14</sup> COSTA, Edlamar Menezes da. **As práticas lúdicas na Comunidade Indígena Tabalascada em Roraima**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

A criança indígena ao fazer parte da cultura em que vive, desempenha o papel do adulto no seu mundo lúdico. Suas brincadeiras tornam-se uma preparação para as funções que serão desempenhadas na vida adulta. A criança brinca porque tem um papel, um lugar específico na sociedade, e não apenas porque o faz de conta compõe sua natureza. Na cultura indígena, desde muito cedo, as crianças aprendem com seus pais várias atividades do seu dia a dia, onde elas passam a fazer as imitações dessas atividades. Dentre as brincadeiras observadas na Comunidade indígena Tabalascada, ao se questionar quatro irmãos que “brincavam de casinha” falaram que estavam construindo a casa para depois ir representar um personagem: o pai, a mãe, os filhos e os irmãos e fazer comidinha (COSTA, 2013, p. 9).

Outra questão esclarecedora e inspiradora para mim é a fala no nosso parente, o pensador e filósofo Ailton Krenak, que, em uma entrevista, aprofundou de maneira brilhante a questão da necessidade de se assegurar às crianças uma oportunidade de viver, de ver o mundo de maneira flexível e de projetar o seu futuro no mundo dessa mesma forma, considerando diferentes perspectivas, de diferentes possibilidades. Segundo ele,

Se nós buscarmos esse futuro somente como uma prospecção, como uma seta, sempre prospectando em direção reta, a gente estaria construindo aquilo que a querida Chimamanda [Ngozi Adichie] alerta: um mundo com uma narrativa só. [...] O risco de projetar o futuro com uma narrativa só é muito grande, porque ele vai estar embalado nessa aceleração, e nós estamos vivendo uma experiência real de aceleração do tempo. [...] . Muitos cientistas já observaram que essa aceleração está mudando inclusive a maneira como as crianças estão experimentando a infância. Ao invés de experimentar como um lugar folgado, elas estão caindo nesse lugar como uma chapa quente, onde elas têm que responder perguntas do mundo, e isso é muita violência para aquele primeiro período da infância (KRENAK, 2020)<sup>15</sup>.

Pensamentos como esse me levaram e ainda me conduzem a uma incessante reflexão e busca por uma educação indígena diferenciada, que possa, de fato, contemplar todos os aspectos culturais que nos envolvem como povos originários.

---

<sup>15</sup> KRENAK, Ailton. Uma conversa com Ailton Krenak sobre o tempo e a educação. [Entrevista concedida a] Redação. **Porvir**, 06 out. 2020. Inovações em Educação. Disponível em: <https://porvir.org/uma-conversa-com-ailton-krenak-sobre-o-tempo-e-a-educacao/>. Acesso em: 17 fev. 2022.

### 3.1 DE ALUNA A PROFESSORA

Como relatado neste capítulo nas páginas anteriores, de acordo com as memórias que guardo e as narrativas da minha mãe sobre a minha curiosidade e atenção para as histórias do nosso povo, nossos ancestrais, nossa espiritualidade, foi que entendi que o ser humano na verdade pode se tornar um agente de mudanças do meio em que vive.

Obviamente, esse entendimento não estava formado e muito menos explícito durante a minha infância e juventude, tendo se constituído, ao longo da minha história, como reflexo das experiências vividas e associadas ao conhecimento adquirido, tanto na vida acadêmica, como no convívio diário dentro de uma comunidade indígena. Assim como, essa percepção foi forjada nas diversas oportunidades de participar de fóruns, debates e comissões dentro da militância sobre os povos indígenas, além do ativismo que busco praticar no meu cotidiano.

Após concluir o que hoje chamamos de Educação Infantil, que era denominado como ensino pré-primário e primário, fui estudar no Centro Educacional Professor Ernani Figueiredo Costa para fazer o ginásio, que hoje conhecemos como Ensino Fundamental I. Nessa época, eu estava com 15 anos e tive que estudar à noite, o que era muito difícil, pois o percurso da aldeia até a escola não oferecia segurança. Não tinha iluminação, as ruas eram mal pavimentadas, o que nos deixava sempre à mercê da poeira nos meses secos e da lama nos meses de chuva.

Eu, minha irmã e alguns parentes da comunidade frequentávamos as aulas dentro desse contexto inapropriado, e desprovidos dos recursos mínimos para o aprendizado necessário. Ainda assim, seguimos enfrentando os perigos, a falta de segurança, as intempéries, a falta de iluminação pública, de transporte e até de alguns materiais escolares. Muitas vezes, o medo foi meu companheiro, o percurso de ida da aldeia até a escola era feito às 18 horas e o retorno às 22 horas.

Ainda lembro como a minha mãe sofria e ficava apreensiva todas as noites até o nosso retorno para casa. Recordo-me que eu tinha muito medo de passar por aquela estrada escura. Tinha medo de ser molestada nesse percurso, o que fez com que eu ainda tenha recordações muito ruins dessa estrada de barro. Lembro que quando chovia eu chegava na escola com os pés cheio de barro, além, é claro, de completamente encharcada, assistindo à aula com frio e muito desconfortável durante toda a noite.

Muitas vezes, nem na sala de aula podíamos entrar, por conta da situação deplorável em que ficávamos. Não foram poucas as vezes que chegamos atrasadas e perdíamos a primeira aula em função dos contratempos no percurso, ficando com os pés vermelhos de barro no período seco e com os pés enlameados de barro, no período chuvoso. Foi assim que — entre esses secos e molhados, entre o medo e a coragem, entre o desânimo e a persistência — quatro anos se passaram e conseguimos concluir o ginásio, correspondente ao Ensino Fundamental.

Se ficaram algumas recordações boas dessa época, foram o apoio, a preocupação, o acolhimento, o encorajamento da minha mãe, principalmente com o bom e gostoso jantar preparado por ela, tornando assim as noites melhores. O olhar da minha mãe era um alento, um incentivo. Víamos ela cheia de orgulho, ainda que apreensiva com os riscos que corríamos, ela tinha certeza do que estávamos fazendo.

Um outro ponto a ser destacado é que em nossa comunidade, como na maioria das comunidades indígenas, convivemos com as questões da maternidade precoce. A grande maioria dos adolescentes se casam na mais tenra idade e eu não fugi à regra. Para a nossa cultura, as famílias como a minha, com um grande clã, têm uma representatividade social e cultural mais valorizada, inclusive dentro dos nossos rituais. Ao refletirem sobre essa questão, Igansi e Zatti (2018) destacam que:

A alta fecundidade nas aldeias indígenas se deve ao fato de que as comunidades indígenas valorizam famílias numerosas, o início da vida reprodutiva ocorre relativamente cedo em relação a outras populações, os intervalos entre os partos é curto e há um maior número de mulheres envolvidas em relações conjugais. No que tange aos determinantes da alta fecundidade, podem ser citadas a valorização sociocultural de famílias numerosas, elevadas cifras de mulheres indígenas envolvidas em uniões conjugais, tem o início da vida reprodutiva relativamente cedo (se comparado aos padrões ocidentais) e intervalos intergenésicos (entre os partos) curtos, entre outros (IGANSI; ZATTI, 2018, p. 121).

Ao concluir a oitava série, minha irmã e eu optamos por seguir os estudos no Magistério no Ensino Médio. Assim, nos matriculamos em uma escola no centro da cidade de Porto Real do Colégio, Centro Educacional Professor Ernani Figueiredo Magalhães. Nessa época, eu estava namorando e me casei aos 17 anos. Durante o primeiro ano do magistério, descobri que estava grávida do meu primeiro filho. Tive muito medo de falar para a família porque sabia que uma gravidez naquela época

poderia acabar com os meus sonhos, demorei para falar com meus pais e meu esposo.

Tenho a recordação de que foi na época dos festejos juninos, quando as pessoas costumam soltar muitos fogos de artifícios, que alguém na escola soltou uma bomba e eu me assustei terrivelmente, o susto foi tanto que desmaiei. Fui levada para receber os primeiros socorros e então descobriram que eu estava grávida.

Após esse episódio, me recordo que tive que contar para os familiares e para todos que estava grávida. Meus pais não gostaram muito da ideia, ficaram preocupados em como eu iria cuidar de um bebê ainda tão nova e dar continuidade aos meus estudos. Depois de muita conversa entre meus pais e meu esposo, acordamos que eu continuaria os estudos e minha família me apoiaria a cuidar do meu filho. E, assim, enfrentamos o desafio e prossegui estudando.

Não foi nada fácil ter que conciliar a gravidez com os estudos. Meu esposo e minha família me deram o apoio e suporte necessário para dar continuidade à minha formação. Logo após o primeiro ano de magistério, Jodson, meu primeiro filho, nasceu. Lembro que era janeiro de 1999, época em que todos da comunidade se preparavam para se recolher para a maior festa do ano do meu povo, a festa do Ouricuri, onde anualmente passamos quinze dias confinados na mata nas cerimônias sagradas.

Naquele ano não foi diferente. Próximo ao nascimento, meu filho se posicionou sentado, dificultando a realização de um parto normal. O médico obstetra recomendou uma cesariana, uma intervenção cirúrgica com riscos maternos muito baixos, mas superior ao parto natural, o que me deixou apreensiva.

Posso relatar que essa fase de ser “mãe de primeira viagem”, como dizem as mães na comunidade, não foi nada fácil, mas aprendi com minha mãe, minhas avós, com as mais velhas e com as minhas irmãs. Assim, me submeti à cesariana e cuidei do meu bebê.

Recordo-me que eu passava horas cuidando do meu primeiro filho e pensando em como conciliar a jornada de estudos noturno com uma criança e com os problemas que se apresentavam a cada dia. Nesse período, meu filho tinha que ser cuidado, amamentado e precisava de mim para dormir mais tranquilo. Foi uma época muito difícil, na qual contei com a ajuda de minhas irmãs, que ficavam com meu filho até que eu retornasse da escola.

Lembro muito bem e até sinto as sensações de quando meus seios enchiam de leite, a ponto de ficarem doloridos. Eu sentia calafrios e até febre em alguns momentos, até chegando a esgotar o leite dos seios, embora eu tivesse muito leite.

Mesmo ficando esgotada, não desisti de dar continuidade aos estudos em função dos incentivos da minha família para que eu persistisse. O meu esposo fez verdadeiros sacrifícios para que eu pudesse prosseguir no caminho escolhido. Ele sempre soube que a melhor forma de ajudar e lutar por uma vida melhor, tanto para a família como para a comunidade, era buscando conhecimento e independência financeira.

Nessa época, sofremos muitas perseguições internas e externas por diversos problemas políticos e sociais dentro da comunidade. Ainda hoje, temos muitas discordâncias políticas, problemas com as lideranças, com os processos de retomada de terras, com os problemas sociais, principalmente no que concerne à educação, saúde, direitos básicos e justiça social. Hoje, essa perseguição ainda causa desentendimentos, discordâncias e desunião no enfrentamento dos problemas e na luta para inserção dos nossos direitos constitucionais.

Eu perdia algumas aulas quando meu filho ficava doente. Isso para mim era sempre um problema, pois perdia as explicações das aulas. Naquela época, não tínhamos acesso à tecnologia na área de comunicação, como temos nos dias de hoje. Tudo era escrito no quadro e transcrito para o caderno. Os livros não eram suficientes para todos os alunos e assim precisávamos compartilhar a leitura. Muitas vezes, era necessário tirar cópias do material para acompanhar as aulas. Ainda assim, sempre busquei me organizar, deixando tudo preparado de forma que esses problemas fossem minimizados.

Entre os meus professores, recordo-me especialmente do professor José Luís, da disciplina de Matemática, e da professora Eliana Gonçalves, da disciplina de Língua Portuguesa, que, apesar de alguns colegas implicarem, por serem considerados exigentes, muito me incentivaram a não desistir. Assim, a cada novo dia, a cada novo tempo, fui me apaixonando mais e mais pelo magistério, pela pedagogia e por alguns campos disciplinares presentes no currículo do curso. Lembro que, nas aulas de Matemática, eu adorava ser uma das primeiras da sala a executar os cálculos que o professor colocava no quadro, como desafio para a turma. As minhas notas eram muito boas e eu me alegrava com essa rotina de estudos. O

professor José Luís motivava a turma com problemas extensos, funções, equações, porcentagem, probabilidade, estatística, dentre outros.

A professora Eliana nos apresentava os verbos, artigos, pronomes, advérbios dentro do estudo gramatical. As aulas dela eram peculiares. Ela fazia com que todos resolvessem as tarefas em sala. Não gostava de mandar atividade para casa. Tudo era feito em sala, para exercitarmos melhor os assuntos e tirarmos as dúvidas com ela.

Além desses professores, também tive outros bons professores nas disciplinas de química, física, biologia, filosofia e outras. A única disciplina que me trazia alguns problemas e grande discordância era história. Lembro da minha dificuldade em entender a história como era colocada pelo professor, pois, a sua visão não era condizente com o que tinha aprendido com os mais velhos da minha comunidade. Lembro de muitas discussões e debates em sala. O professor era um ferrenho defensor do tratamento de determinadas temáticas nos livros didáticos de história. Ele não aceitava opiniões contrárias, nem contestações sobre o que ali estava posto. Como eu sempre contestava, ele não gostava muito do meu comportamento. Achava que eu incentivava a turma a discordar e, assim, a desrespeitá-lo.

Meu propósito nunca foi esse. Eu pretendia mostrar para o professor e os colegas que nem tudo que estava escrito nos livros deveria ser abordado sem crítica, como no caso da abordagem sobre o chamado “descobrimento do Brasil”. Como indígena, não aceitava o enfoque racista, excludente, em relação aos direitos originários dos povos indígenas.

Eu destacava que os livros de história apresentavam uma visão sobre a história do Brasil irreal, além de, geralmente, apresentarem e reforçarem a visão e o interesses dos colonizadores em detrimento da visão dos povos originários, incluindo aí o meu próprio povo. Certamente era, como ainda continua sendo, inaceitável para mim uma visão da história que valida o projeto colonialista de apagamento do protagonismo indígena, de legitimação do genocídio e etnocídio, que investe todos os recursos possíveis no apagamento e na distorção de fatos e memórias dos povos originários, como podemos observar nas considerações apresentadas por Grupioni (1995):

Mas se é forte a apresentação dos índios no passado e como pertencentes a um tempo pretérito, fato é que a imagem do índio no

livro didático não é uma. Há diferentes imagens, contraditórias entre si, fragmentadas nos manuais escolares. Assim como também são fragmentados os momentos históricos nos quais os índios aparecem. Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro (GRUPIONI, 1995, p. 488-489).

Como muitas colegas de sala de aula eram da comunidade, nos reuníamos em grupos para fazer os trabalhos solicitados pelos professores. Muitos desses encontros eram realizados na própria aldeia, pois não tínhamos como nos deslocar para o centro da cidade em outro momento que não fosse o das aulas.

Como indígenas, víamos a realização de eventos nas datas comemorativas da história oficial como um problema. No nosso entendimento, entre outras questões, esses eventos, de forma dissimulada, legitimavam práticas, projetos e ideologias racistas. Além disso, discordávamos da comemoração do "famigerado" Dia do Índio, um evento caracterizado pela folclorização do indígena. Entre outras coisas, ficávamos indignados com a nossa invisibilidade, a invisibilidade do nosso povo e dos demais povos indígenas do Nordeste nesse dia. Quando éramos levados em conta, era com olhares de reprovação. De forma irônica, nos atribuíam a nudez dos povos indígenas do passado ou de indígenas que vivem na região amazônica.

Nós, indígenas, nos sentíamos desconfortáveis todas as vezes que precisávamos fazer trabalhos voltados para a temática indígena, mas esse olhar e atitudes racistas também nos impulsionavam a buscar mais conhecimento e empoderamento para nos afirmar como indígenas e tornar o ambiente escolar menos preconceituoso.

Hoje, nas rodas de conversas entre nós, nos rituais e em outras oportunidades, relembramos dessa fase, comentando com tristeza os momentos de dor e sofrimento que vivemos naquela época. Infelizmente, essa ainda é uma situação que continua. Como destacam Santos e Serrão:

a escola urbana não se preparou para receber alunos de culturas diversas, dentre as quais destacam-se as crianças de cultura indígena que saem de sua comunidade para morar na cidade, trazendo consigo modos próprios de perceber o mundo, de se expressar e de apreender conhecimentos. As escolas urbanas não foram e não estão preparadas para receber essa clientela, e um dos fatores que contribuem para isso é a formação de seus profissionais ser ineficiente para lidarem com as crianças indígenas, com modos próprios,

específicos e diferenciados de apreender conhecimentos (SANTOS; SERRÃO, 2017, p. 47).

Após concluir o segundo ano do magistério, a ansiedade era uma constante, já pensando que entraria logo na fase final. O terceiro ano chegou e já sonhava com o estágio, a conclusão do curso, a formatura, a festa, os preparativos, os convites e, finalmente, realizar meu sonho de atuar como professora na escola da minha comunidade. Entretanto, nesse momento também se intensificaram as preocupações e a percepção do que eu iria enfrentar dentro do magistério em um sistema que não nos entende e não nos privilegia enquanto indígenas.

Ouvindo o nosso parente Ailton Krenak, as minhas reflexões e questionamento muito se intensificaram e me inquietaram. Segundo ele, “a maneira de acessar conhecimento nas tradições indígenas é vivendo, e não estudando. As histórias só podem ser contadas por quem as viveu” (KRENAK, 2018, p. 58).

Em 2001, fiz o terceiro ano do magistério e o estágio, mantendo a rotina de conciliação dos estudos com as tarefas domésticas e o meu filho, como era de se esperar de uma criança, me pedindo mais atenção e dedicação. O estágio foi realizado numa escola não indígena, a Escola Municipal Dona Maria da Conceição de Barros Teles Silva, atuando em uma turma da antiga quarta série, atual quinto ano, do Ensino Fundamental I.

No meu primeiro dia de estágio, fui recebida pela turma com curiosidade, surpresa e até perplexidade por parte de alguns alunos, pelo fato de eu ser indígena. Essa curiosidade se explica pelo modo como a sociedade vê o nosso povo, perpetuando o imaginário criado desde os tempos da colonização. Além da curiosidade sobre o meu pertencimento étnico, ficou visível as dúvidas dos alunos sobre a minha capacidade de conduzir a turma, participando das atividades de ensino. A cada resposta que eu dava, novas dúvidas e questionamentos surgiam, suscitando mais desconfiança.

Essa situação só foi resolvida com a intervenção da professora regente junto aos alunos, elogiando minhas intervenções. Isso fez com que eu passasse a ser respeitada e aceita pelos estudantes, e, dessa forma, pude realizar o meu estágio com sucesso.

Após a conclusão do magistério, fui convidada pelas lideranças e pela direção da escola da minha comunidade para atuar como professora na escola Pajé Francisco

Queiroz Suíra, no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esse programa previa cursos técnicos aos jovens e adultos que concluíram o Ensino Fundamental e buscavam a formação no Ensino Médio integrado à formação técnica profissional, sob a forma de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Esses programas foram desenvolvidos a partir do pensamento de Paulo Freire que tinha como objetivo maior conscientizar os alunos com ênfase nos menos favorecidos para vencer o analfabetismo político incorporando a leitura do seu mundo de acordo com a sua experiência, sua cultura e sua história. Libertar-se da opressão através da sua percepção como oprimido é uma das premissas de Paulo Freire:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 2018, p. 42-43).

Paulo Freire defende a necessidade de uma prática de liberdade na educação, dentro da política de Educação de Jovens e Adultos, para a qual fui contratada e pude ministrar as minhas aulas. Aprendi e entendi esse programa como fruto de um trabalho de grupos de educadores e de movimentos sociais inspirados nesses pensamentos de Paulo Freire e me inseri nesse contexto de compromisso histórico com a criação de igualdade de oportunidades, justiça e inclusão social amparadas e definidas pela Constituição Federal de 1988. Como destaca Paulo Freire,

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 2018, p. 98).

Naquela época, havia professores contratados pela FUNAI e pelo município. Era um momento de transição da Educação Escolar Indígena, que estava sendo estadualizada. Em 1991, durante o governo do então Presidente Fernando Collor de Melo, a educação indígena foi transferida da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC), passando a ser ofertada por estados e municípios, causando grande reação e conflitos, inclusive dentro dos próprios órgãos governamentais.

Além disso, essa mudança trazia uma proposta de integração entre conhecimentos universais selecionados e os etno-conhecimentos de cada povo indígena, em 1993, passou-se a ampliar os princípios da Educação Escolar Indígena, traçados através do documento "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena".

Alguns professores indígenas, que prestavam serviços na escola Pajé Francisco Queiroz Suíra como contratados pelo município, fizeram concurso público em 1998 e 2001 e passaram a exercer seus cargos como concursados pelo município. Porém, não foram desenvolvidos cursos, treinamentos nem programas de adaptação voltados para a formação de professores indígenas seguindo as especificidades necessárias, embora alguns professores fossem indígenas, não houve nem no estado de Alagoas, nem no estado de Sergipe nenhum treinamento específico para formar professores indígenas.

Diferentemente do que ocorreu no estado da Bahia, no qual a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), o Ministério da Educação (MEC) e a ONG Associação Nacional de Ação Indigenista - ANAI/BA se uniram, criando um curso de segundo grau para formação de professores indígenas.

Após a oferta desse curso, o estado da Bahia também criou a categoria de Escola Indígena e de Professor Indígena, no âmbito da legislação estadual, como destaca Guimarães (2003):

Através do Decreto no 8.471 de 12 de março de 2003, foi criada a categoria Escola indígena no âmbito do Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Em 2004, através da Resolução no 106/2004, do Conselho Estadual de Educação — CEE/BA foram estabelecidas as diretrizes e procedimentos para a organização e oferta da educação escolar indígena no Sistema Estadual de Ensino e, através da Lei Estadual no

18.629/10, foi criada a carreira de professor indígena (GUIMARÃES, 2020, n.p.).

Os programas para os quais fui contratada em 2005, quando já estava cursando a faculdade de pedagogia e me preparando para os próximos passos, foram desenvolvidos pelo estado de Alagoas. Fui contratada pelo estado e participei de um processo de formação específico para atuar junto aos jovens e adultos, essa formação aconteceu em Penedo, Alagoas. Comecei dando aulas aos parentes da comunidade que haviam parado seus estudos após a conclusão do Ensino Fundamental, tendo atuado nesse programa até o ano de 2008. Assim foi por três anos. Foi um tempo muito recompensador, no qual pude estabelecer uma relação muito agradável com adolescentes e adultos que, de alguma forma, estavam relegados ao esquecimento, sem acesso à educação e à continuidade do seu currículo escolar, executando trabalhos braçais para a subsistência da família.

Ver cada um deles resgatar os conhecimentos deixados havia muito tempo de lado e adquirir novos conhecimentos consolidando com firmeza a possibilidade de passar seus pensamentos para o papel foi realmente indescritível. Essa foi uma tarefa muito prazerosa para mim, corroborando com a minha vocação de ensinar.

Diferente da realidade enfrentada pelos professores da escola indígena durante a minha infância, na minha atuação como professora, eu pude contar com todo um trabalho de orientação e formação continuada oferecidas por esses programas.

Além desses estudos, durante dois anos tive a oportunidade de aplicar métodos de aprendizado, leitura e escrita que foram concebidos para crianças de quatro a sete anos de idade, adaptando-os para o contexto da educação de jovens e adultos da comunidade, acrescentando desafios e inovando a cada dia.

Nesse período, foi inserido ao programa a alfabetização de jovens e adultos, o Ensino Básico para pessoas que não sabiam ler. Confesso que foi um trabalho árduo e complicado, principalmente quando eu precisava chamar a atenção dos alunos, por serem mais velhos do que eu, o que, por força da nossa tradição, me causava muito embaraço.

Trago boas lembranças desse período. Lembro como os estudantes se divertiam e se surpreendiam com a apresentação de assuntos relacionados ao cotidiano da comunidade, principalmente relacionados aos seus afazeres diários, como as atividades agropecuárias, a pesca no rio e as caçadas. Apesar de serem

atividades comuns do dia a dia, a forma como eram abordados se constituía em uma novidade, chamando a atenção deles e motivando-os para a realização dos estudos, das atividades e práticas.

Dessa forma, as aulas fluíam de forma fácil e rápida, mantendo o interesse do grupo, que conservava o desejo de voltar na noite seguinte, como sempre era contado por eles. Foi assim que desenvolvi minhas aulas durante três anos. Hoje, recordo com muito orgulho e felicidade do que fiz em prol dos meus parentes.

Após ter concluído o curso do magistério e ter lecionado na escola da aldeia, percebi que precisava me especializar em outros campos do saber voltados para a educação e foi assim que ingressei no curso de graduação em Pedagogia da Universidade do Vale do Acaraú, que mantinha uma unidade de ensino na cidade de Própria, cidade vizinha a Porto Real do Colégio, onde está situada a aldeia Kariri-Xocó.

Sendo uma universidade privada e eu não tendo renda própria, precisando administrar o orçamento doméstico como prioridade, quase abandonei o curso. Nesse momento, meu pai, vendo minha aflição e sensibilizado com minha dedicação aos estudos, fez um esforço para pagar as mensalidades do curso.

Assim, pude prosseguir o meu caminho, com a consciência de sempre buscar dar o melhor, até por sempre ter sido colocada a margem e “sentir na carne”, desde muito cedo, os efeitos do preconceito e do racismo estrutural. Racismo que continuou a se fazer presente na minha formação acadêmica em pedagogia, principalmente nos seminários e em outros trabalhos em grupo. Novamente, foi necessária muita resistência e força de vontade para contornar situações e, de alguma forma, impor a minha presença, a minha cultura e história como indígena dentro da universidade.

Dessa maneira, fui ganhando espaço e participando, com maior aceitação, das aulas e demais atividades acadêmicas. Passaram-se três longos anos até a conclusão do curso e a colação de grau em 2006, com a felicidade de receber, finalmente, um diploma de graduação e acreditando que novas portas se abririam e que, assim, eu pudesse dar novos passos, prosseguindo na minha formação acadêmica.

Concluído o curso, logo recebi uma proposta de emprego para atuar na escola Sesc, em Aracaju, no estado de Sergipe. Nesse momento, foi necessário avaliar muito bem a proposta, para não tomar uma decisão precipitada, que, com certeza, mudaria minha vida. A minha família, meus pais e meu esposo participaram ativamente do processo decisório, considerando as dificuldades que enfrentaria trabalhando em

outro estado e fixando residência em uma cidade grande como Aracaju, considerando que nasci e sempre vivi na aldeia, em Porto Real do Colégio, tendo que abdicar da segurança da aldeia, do convívio diário com a família e a presença em alguns rituais do meu povo, visto que os mesmos acontecem quinzenalmente.

Eu sabia que para viver em Aracaju eu teria que enfrentar uma estrutura racista e preconceituosa já enraizada no imaginário social das pessoas das cidades em relação aos povos indígenas. Trabalharia em uma organização com um sistema e parâmetros técnicos e administrativos rígidos, muito diferentes dos parâmetros de uma escola indígena. Dessa forma, mais uma vez, eu precisava tomar uma decisão que me tirava completamente da chamada zona de conforto.

Eu me vi, novamente, diante de uma sensação de medo e insegurança, mas, mesmo assim, decidi enfrentar mais esse desafio e aceitei o convite. No início, quase desisti, não foi fácil deixar os filhos, marido, família, aldeia, rituais, amigos e toda uma estrutura de vida já montada, para ir trabalhar numa cidade grande, tendo que morar sozinha, ainda assim persisti.

Comecei as minhas atividades laborais como professora no Sesc no ano de 2006, logo após ter concluído minha formação em pedagogia, tendo permanecido na empresa por cinco anos.

Hoje, nutro um sentimento de imensa gratidão pelo Sesc, pelo acolhimento, respeito, entendimento e aprendizado ao longo dos cinco anos de serviço na instituição, nos quais diversas oportunidades me foram dadas. Lá, pude realizar cursos que me permitiram maior aprimoramento profissional como educadora.

Com o passar do tempo, alguns colegas de trabalho se tornaram meus amigos, sendo pessoas que carrego até hoje no coração. Também pude trazer para Aracaju meus filhos, duas de minhas irmãs e duas sobrinhas, o que permitiu que eu ficasse emocionalmente mais apoiada e, por isso, mais bem estabilizada, podendo contar com o aconchego familiar e a ajuda nos cuidados com a casa e as crianças.

Essa mudança para a cidade de Aracaju também foi muito importante para meus familiares, pois puderam usufruir dos benefícios proporcionados por uma capital, passando a estudar e desenvolver novas habilidades, com melhores condições que as disponíveis na aldeia. O único problema nessa vinda para Sergipe foi que meu marido não pode acompanhar os filhos, porque não podia abandonar o emprego na cidade de Porto Real do Colégio.

O tempo foi passando e, entre idas e vindas de Aracaju para a aldeia, tudo foi sendo ajustado, chegando, inclusive a ter mais dois filhos, Dayvson Aruanã e Tawanán.

Claro que esse processo não foi fácil, pois tive que conciliar meu trabalho com as necessidades de uma família mais numerosa, com quatro filhos e sempre viajando para minha comunidade para reencontrar meu marido, meus pais e participar dos rituais na comunidade.

Foram quatro anos o período que trabalhei no Sesc-SE, desenvolvendo meu trabalho como professora, participando do projeto BiblioSesc e, na biblioteca, tendo passado por quatro unidades do Sesc em Aracaju e em Socorro, morando em Aracaju e me deslocando de acordo com as possibilidades e situações para a aldeia, de forma que pudesse atender todas as demandas como mãe e professora e ainda participar da vida da comunidade e dos rituais, certamente foi um período muito difícil, de muito trabalho e esforço para atender a todas as demandas.

Durante a minha permanência na Escola Sesc, desempenhei meu trabalho como professora lecionando para o quarto e o quinto anos do Ensino Fundamental I, em certo momento, entrei em licença maternidade para fazer frente aos trabalhos de parto e amamentação do meu quarto filho. Ao retornar ao trabalho, todas as turmas estavam completas com os professores já definidos, momento em que passei a desempenhar a atividade de auxiliar de biblioteca. Para tanto, passei por um programa de treinamento, onde aprendi como catalogar, cuidar, classificar, recuperar informações do acervo, atender e cadastrar os usuários e como expor os livros nas prateleiras. Aprendi muitas coisas sobre os livros com o bibliotecário Robson Beatriz, que, com muita paciência e dedicação, foi me instruindo sobre os cuidados com os livros.

Esse momento, em primeira instância, foi muito difícil, pois, deixar a sala de aula e os alunos para estar em uma atividade, para mim, um pouco fora do contexto da minha vida como professora, de alguma forma, isso me impactou. Porém, na minha inquietude, comecei a ler tudo que chegava às minhas mãos, o que, depois, fui entender o quanto foi importante para o meu crescimento literário. Em busca de novas atividades, fui designada para a unidade BiblioSesc (Figura 5), que percorria cerca de cinco localidades cumprindo um roteiro de seis meses. As visitas eram feitas duas vezes por mês, o que possibilitava empréstimos de livros como romances, clássicos, poesia, contos, histórias em quadrinhos, biografias dicionários, e livros didáticos.

A minha participação na unidade BiblioSesc teve como objetivo principal incentivar o hábito de leitura atendendo principalmente localidades com pouco acesso a livros e bibliotecas como as escolas da periferia e moradores em geral. Uma equipe trabalhou no treinamento para a sua execução, incluído a mim, o colega Robson Beatriz que, como já disse, era o bibliotecário, e Frederico Lira e Maria do Carmo que, como eu, eram auxiliares de biblioteca. Essa unidade levava leitura, histórias e alegria para fora dos muros do Sesc. Onde em uma biblioteca montada em um caminhão devidamente adaptado, contando com um acervo de 3,5 mil livros. Dessa forma, levávamos a biblioteca para escolas, bairros e praças públicas de Aracaju.

Essa unidade foi criada pelo Sesc para incentivar a leitura e levar cultura para as diversas comunidades da cidade, atuando com leitura, contação de histórias, audiovisuais, brincadeiras e empréstimos de livros. Ademais, participávamos dos projetos Mostra de Arte e Cultura do Sesc da Ação Global, dentre outros. Eu atuava como organizadora e contadora de histórias para crianças, jovens e adultos, finalizando um relatório que era alimentado em um sistema, fazendo ainda um backup das atividades, salvando assim todas as atividades executadas.

**Figura 5 - Caminhão BiblioSesc**



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora

A minha participação nesse projeto abriu novas portas para mim, e o Sesc me deu a oportunidade de desenvolver um projeto de contação de histórias, incluindo histórias indígenas. Dessa forma, pude desenvolver o projeto Baú de Histórias, que

foi implementado e atingiu um grande público dentro da unidade, podendo dizer que o projeto Brincando com os Kariri-Xocó nasceu a partir da experiência adquirida com o Baú de Histórias. Foi muito prazeroso e pude quebrar a rotina, trocando o trabalho entre quatro paredes, em uma biblioteca fechada, para ganhar a rua e ter sempre a casa cheia com crianças brincando e sorrindo.

Foi atuando nesse projeto que percebi a necessidade de mais livros de autores indígenas, pois só tínhamos, naquela época, um livro do parente Daniel Munduruku no acervo. Diante disso, propus a aquisição de outros títulos do Daniel e de outros autores indígenas como Kaká Werá e Eliane Potiguara. Além de buscar outros títulos e outros autores indígenas, também me inseri no universo da escrita, aproveitando a oralidade e o conhecimento do meu povo. Com a ajuda de José Nunes (Nhenety Kariri-Xocó), que é o guardião dos saberes do meu povo, ouvindo os anciões, familiares e o povo da comunidade, comecei a escrever contos que retratam as histórias vividas e que compõe três livros de uma série intitulada *Contos Indígenas Kariri-Xocó* publicados pela editora Sesc-São Paulo. Pretendendo concluir a coleção com mais dois livros e iniciar o projeto de escrita de novos livros dentro da temática indígena, mas abordando outros aspectos culturais da oralidade do meu povo.

Esse projeto foi muito bem aceito e elogiado pela direção da instituição e depois replicado em outras unidades, por ter adquirido grande interesse das crianças. O projeto *Brincando com os Kariri-Xocó* (Figura 6) hoje faz apresentações diversas em escolas, teatros e espaços públicos, levando a cultura do povo Kariri-Xocó através de contos e cantos tradicionais, inserindo os rojões e o Toré.

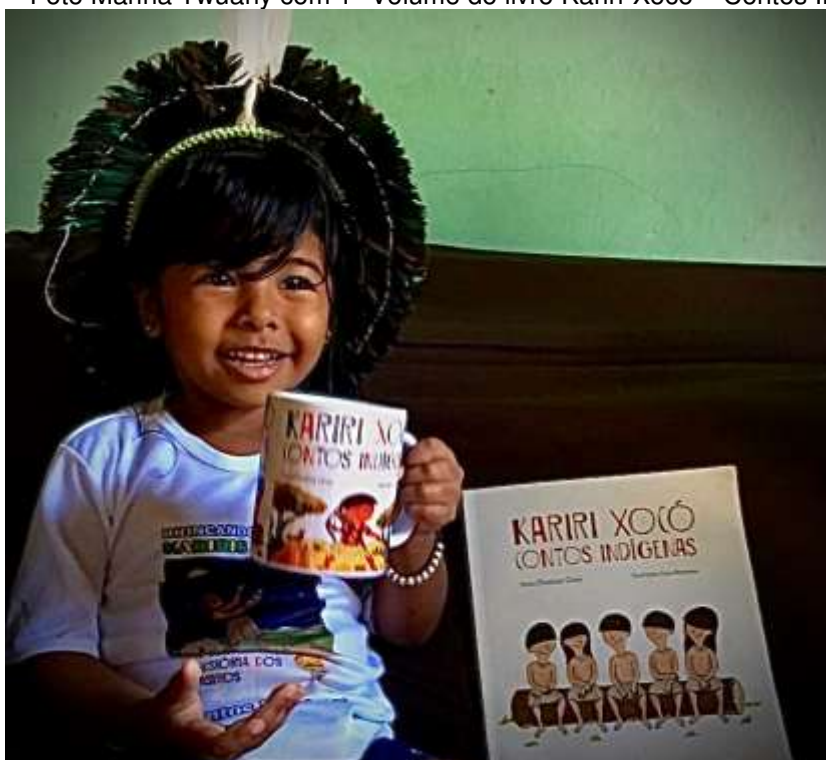
**Figura 6** - Apresentação Grupo Brincando com os Kariri-Xocó – Sesc/Guarulhos



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora

A publicação dos meus livros pela editora Sesc-SP teve início no ano de 2014, quando, em uma visita cultural à instituição, tive a oportunidade de apresentar à diretoria do Sesc o trabalho literário que vinha desenvolvendo e, assim, eles resolveram publicar o meu primeiro livro (Figura 7). Esse livro foi publicado pela editora Sesc-SP, ele traz contos nos quais apresento as histórias reais que vivi e outras que ouvi dos mais velhos. Trago personagens criados por mim, que, de forma lúdica, apresentam a cultura do meu povo para além dos portões da aldeia.

**Figura 7** - Foto Marina Twuany com 1º Volume do livro Kariri-Xocó – Contos Indígenas.



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora.

Através dessa mesma editora, desenvolvi o projeto Brincando com os Kariri-Xocó, no qual contemplei a literatura, cultura e educação, através de apresentações teatrais, com contação de histórias, associando à dramaturgia, danças e cantos do meu povo.

Na sequência, em 2018, foi publicado o segundo volume da edição com um CD musical apresentando não só os contos, mas também os cantos referentes a cada um deles. Nesse momento, encontra-se em edição para publicação, ainda no primeiro semestre de 2022, o terceiro livro da coleção. Ainda neste ano, está previsto para o segundo semestre a publicação do quarto volume.

Por conta da minha inquietude e do desejo de retorno para a minha comunidade, me questionava cada vez mais sobre a necessidade de atuação junto ao meu povo, a fim de melhorar as condições de educação, a partir do desenvolvimento de novos projetos para a Educação Escolar Indígena. Esse pensamento me acossava, além, é claro, do desejo de reunir a família, de estar na comunidade e participar do seu cotidiano.

Esse sentimento tornou-se mais forte depois que fiz uma especialização em Psicopedagogia, voltada para a educação de crianças e jovens, e me vi querendo pôr meu conhecimento em prática, voltando a trabalhar na escola da aldeia. E foi dentro

desse turbilhão de pensamentos, desejos e incertezas que tomei conhecimento da abertura de um processo seletivo para professores das escolas Kariri-Xocó, em Alagoas, e Xocó, em Porto Real da Folha, Sergipe. Sem pensar na nova reviravolta em minha vida, resolvi participar da seleção, sendo aprovada nas duas e em primeiro lugar.

Até hoje não sei qual o sentimento que me despertou essa aprovação, pois, se por um lado significava a possibilidade de realizar um sonho, por outro, significava um sacrifício imenso. Eu perderia a estabilidade de emprego em uma empresa de grande porte, com todos os benefícios proporcionados, com um plano de carreira em desenvolvimento, com a realização de treinamentos e tudo mais que uma empresa como o Sesc proporcionava.

Assumir esse novo desafio significava jogar todos esses benefícios trabalhistas já inseridos na minha vida profissional para o alto, me submetendo a uma condição de instabilidade do trabalho como professora indígena. Esse é um dos problemas enfrentados pelo professor indígena em praticamente todo país, pois somos submetidos a regimes de emprego temporário, com duração de apenas dois anos, com a possibilidade do contrato ser renovado por mais dois anos. Além da falta de estabilidade, tinha o problema da remuneração, que seria bem mais baixa e sem nenhum benefício trabalhista.

Outro problema era a exigência de ter que lecionar em escolas indígenas de dois povos, com uma distância de 86,6 quilômetros entre elas, sendo, portanto, necessário um deslocamento de quase duas horas de viagem, ou seja, quatro horas por dia e, considerando a remuneração pelas aulas ministradas nas duas escolas, o valor não atingiria a remuneração recebida no Sesc.

Seria uma escolha extremamente desvantajosa e que exigiria muito sacrifício, mas, mesmo assim, decidi encarar esse novo desafio. Além de poder voltar a trabalhar como professora indígena, pondo em prática novos conhecimentos, eu voltaria a viver com a família reunida em um só lugar, morando em minha comunidade, participando dos rituais, que se apresentava como uma possibilidade de integração ou reintegração do meu eu, enquanto mulher indígena.

Por tudo isso, eu acreditava que essa decisão me proporcionaria um reencontro com meus ideais, o que me deu coragem para enfrentar todas as adversidades do trabalho. Contudo, o que eu não contava era com a instabilidade na política interna nas duas aldeias, com reflexos no contexto escolar.

As escolas estavam expostas a tomada de decisões de lideranças que não entendiam sobre o tema com a profundidade necessária para decidir e, assim, por muitas vezes, essas decisões traziam prejuízos dentro do processo e dos avanços conquistados. Havia interferências na gestão escolar com as quais não concordávamos e iam de encontro às necessidades reais das escolas. Isso se somava a uma falta de apoio mais efetivo das secretarias estaduais e municipais de Educação para prover as escolas com os materiais didáticos necessário, não sendo poucas as vezes que nem giz tínhamos para dar aulas. Outro problema era a péssima qualidade da merenda escolar na Escola Indígena Pajé Francisco Queiroz Suíra em Kariri-Xocó, com os alunos ficando mal alimentados e insatisfeitos.

As escolas estavam em uma situação de escassez, em grande medida relacionada com um problema que vinha afetando a maioria das escolas indígenas no país, que era o aumento expressivo do número de alunos, decorrente das mudanças na política indigenista estabelecidas com a Constituição de 1988, que, de forma muito significativa, permitiram um avanço em relação à Educação Escolar Indígena, tanto no sentido da garantia de um ensino específico e diferenciado, como também pela ampliação da oferta, com muitas escolas passando a contar com turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Contudo, como destaca o autor indígena, Gersem dos Santos Luciano – Baniwa, no livro *“O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje”*,

O avanço quantitativo, pelos sistemas de ensino, da oferta de ensino escolar não tem sido acompanhado, porém, pela qualidade e a especificidade que as comunidades e os povos indígenas desejam, seja no que concerne à infraestrutura e ao material didático, seja quanto ao assessoramento e ao apoio técnico e pedagógico específicos para a formulação e a implementação de processos político-pedagógicos requeridos pelos povos indígenas e garantidos pela Constituição Federal e por outras leis regulamentares do país (LUCIANO, 2006, p. 144).

No caso das escolas Kariri-Xocó e Xocó, por conta do descaso do poder público e da situação política muito conflituosa no interior das duas comunidades, diferente da minha primeira experiência na Educação Escolar Indígena, nessa nova experiência, me deparei com uma situação de precariedade somada à posição das lideranças no encaminhamento de soluções. As lideranças interferiam na tomada de decisão nas escolas e não permitiam a abertura de espaço para o diálogo, não

aceitando pactuar com os professores, o corpo administrativo e pedagógico das escolas. Além disso, não aceitavam o encaminhamento de soluções para os problemas enfrentados pela comunidade escolar e, principalmente, não reconheciam a necessidade da sua autonomia na tomada de decisões em relação aos assuntos da escola indígena.

Esse momento foi muito conturbado por conta das transições que vinham ocorrendo no sistema educacional, recém assumido pelo MEC, pelas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, momento em que houve um considerável aumento quanto ao número de vagas, mas um verdadeiro colapso pela falta de estrutura para absolver essa nova demanda.

Na pesquisa realizada em nossa comunidade, Santos (2018) destaca algumas dificuldades que encontrou nas escolas, corroborando com o aqui exposto:

[...] na pesquisa de campo foram encontradas algumas dificuldades vivenciadas na Educação Escolar Indígena: o concurso para professor/a indígena no estado de Alagoas; as condições precárias nas escolas; a falta de materiais específicos para atender a Educação Escolar Indígena; e a formação continuada para os/as professores/as indígenas. Na trajetória de afirmação dos povos indígenas, o conhecimento aos direitos sociais que a escola pode propiciar favorece a construção de uma autonomia, sendo um espaço de formação para os povos indígenas (SANTOS, 2018, p. 75).

Depois de muitos questionamentos e conflitos com as lideranças das duas comunidades, em uma conversa com Nhenety, o historiador da aldeia, ocorrida em 2003, ouvi dele o seguinte comentário:

[...] seus olhos brilham quando você fala da luta pelo nosso povo. Menina, eu também era assim, mas pude aprender que em alguns momentos não podemos guerrear nem com nós mesmos, porque tudo está escrito no livro da vida. Mas ele tem algumas páginas em branco, para você escrever sua história (OLIVEIRA, 2003).

Foi, a partir de então, que percebi que não tinha que me lamentar, me colocando no lugar de vítima. Passei a entender todo esse processo como uma lição, me dando conta da necessidade de considerar as limitações das lideranças no sentido de compreender aquela nova realidade onde as escolas passavam por um processo de redimensionamento, com professores e todo o quadro funcional ficando fora da sua esfera de controle.

A verdade é que muitas lideranças indígenas, como não estão preparadas pedagógica e administrativamente para fazer a gestão das escolas, interferem de acordo com seus entendimentos, posições políticas e, além disso, como ocorre em diferentes contextos indígenas e não indígenas, há casos em que as lideranças buscam o favorecimento de determinadas pessoas da comunidade, segundo seu entendimento e interesses. Tais interferências terminam por causar fortes prejuízos na gestão escolar e, conseqüentemente, na formação das crianças.

Contudo, é necessário também entender a luta desenvolvida por essas lideranças, pois suas conquistas foram responsáveis pelos grandes avanços dentro das comunidades. Talvez, por esse motivo, elas se apeguem tanto ao poder e acabem querendo assumir os papéis que devem ser assumidos por outros atores sociais, como no caso dos professores, que são efetivamente preparados para fazer a gestão do sistema escolar. Para fazer essa gestão, é necessário ter conhecimentos administrativos e pedagógicos que precisam ser entendidos e respeitados, o que acredito somente aconteça ao longo do tempo.

Buscando entender, fazendo a reflexão e nos colocando no lugar do outro, precisamos compreender os fatos que nos levaram aos problemas enfrentados. As lideranças tiveram um papel fundamental dentro da luta e resistência para que tais avanços ocorressem, desde as demandas pelo reconhecimento da nossa identidade, passando por grandes lutas pela terra e derivando-se nas lutas pela subsistência, educação, saúde e os direitos religiosos. Assim sendo, entre vitórias e derrotas, sempre foi necessário estarmos atentos às manobras a que fomos submetidos.

Dentro dessa perspectiva é que entendemos que muitas lideranças tenham medo de abrir mão do controle e queiram colocar pessoas da sua confiança em lugares considerados estratégicos, por temerem outros revezes. Assim como, dentro de uma comunidade — onde não se dispõe de vagas de trabalho e de recursos financeiros para suprir a todos —, os que lutaram por esses direitos também se sentem no direito de indicar os seus, de forma a gerar renda e assim garantir a fidelidade e o respeito tão necessários para a satisfação e manutenção da sua liderança. Somente dessa forma podemos entender os fatos que ocorrem e em entendendo, saber buscar soluções, que, como já dito, somente ocorrerão ao longo do tempo.

Foi dentro dessa perspectiva que decidi fazer mais um curso de graduação, dessa vez em Direito, ingressando na Universidade Tiradentes (UNIT), na busca por conhecimentos mais qualificados para poder contribuir com a luta do meu povo.

No curso de Direito, pude me dedicar ao estudo de questões ligadas ao direito indígena, mais especificamente em relação à questão da terra, saúde e educação, podendo, com meu conhecimento, contribuir de forma mais efetiva na luta pela retomada de terras Kariri-Xocó e no processo de emergência étnica Fulkaxó, que hoje é uma realidade.

Antes de concluir o curso de Direito (Figura 8), foi possível escrever o meu segundo livro, *Contos Indígenas Kariri-Xocó - Vol. II*, mencionado anteriormente. Concluí o curso de Direito em 2019 e já dei início ao Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN) na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), desenvolvendo este trabalho de pesquisa, com o qual passarei a ser a primeira indígena do meu povo a aspirar essa titulação acadêmica.

Por essas e outras razões, resolvi não mais fazer parte do corpo docente da escola de minha comunidade por um período. Percebi que precisava de um tempo para me dedicar a escrever os livros, fazer o curso de Direito, cursar o Mestrado, e, posteriormente, um doutorado. A minha dedicação a essas e outras áreas do conhecimento foram motivadas pela possibilidade de ajudar meu povo nas questões socioeducativas e judiciais, especialmente na busca pela autonomia de direitos já consolidados pela Constituição de 1988.

Além disso, meu objetivo também era contribuir com as demais lutas iniciadas pelos nossos anciões, sobretudo na continuidade das nossas reivindicações por uma Educação Escolar Indígena de fato diferenciada. Nesse sentido, pude contribuir através da produção, durante esse período de ausência da comunidade escolar, de materiais didáticos que privilegiassem a cultura e a história do meu povo.

**Figura 8 - Formatura em Direito (2018)**



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora.

### 3.2 A ESCOLA

A Educação Escolar Indígena é um tema delicado e complexo, que envolve questões que estão relacionadas com a afirmação ou a negação da própria diversidade cultural indígena, nossas diferenças linguísticas, a forma como nos vemos, nos relacionamos e como vemos e nos relacionamos com o meio ambiente, com nossas tradições e visões de mundo. O que é muito diferente do caráter discriminatório que permeou as políticas educacionais para os povos indígenas até o advento da Constituição de 1988, que assegura aos povos indígenas o direito à diferença, rompendo com um sistema educacional que, desde o período colonial, teve

como propósito promover a tão desejada integração do indígena ao “mundo dos brancos”.

Seguindo essa linha de raciocínio, concordo com o parente Edson Kayapó, quando esse afirma que as escolas e os currículos indígenas<sup>16</sup>,

[...] sutilmente vêm acompanhando a ação genocida do Estado brasileiro, seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda condenando-os a um passado longínquo da história nacional. Os povos indígenas são oportunamente lembrados nas aulas de História que tratam da “descoberta do Brasil”, da montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais da recente história brasileira (KAYAPÓ, 2019, p. 58).

Se buscarmos um melhor entendimento histórico sobre as questões da Educação Escolar Indígena, encontraremos uma história confusa e sempre manipulada pelos interesses do invasor/colonizador com os mais diversos projetos integracionistas.

Seguindo a história, quando encontramos a ponta da linha desse novelo emaranhado e embaraçado como um novelo de lã, podemos acompanhar o início dessa trajetória, seus avanços, retrocessos e processos de luta e resistência. Assim, essa história remonta ainda ao período colonial, tendo início dentro do processo de catequização liderado pela famosa Companhia de Jesus. Dessa forma, na sua raiz, a história da Educação Escolar Indígena foi desenvolvida por ordens religiosas e muitas escolas indígenas carregam, ainda hoje, muito da influência religiosa ou ainda são mantidas ou controladas por ordens religiosas, sempre buscando cristianizar os povos indígenas, através das suas técnicas desenvolvidas para converter, civilizar e subalternizar, demonizando as divindades e credos dos nossos povos. Segundo Bergamaschi e Medeiros (2010):

Nessa perspectiva, justifica-se uma modalidade de escola que teve por alvo principal o "culumim" e que foi desenvolvida desde o século XVI, como mostram documentos da época, principalmente as cartas de padres que atuaram no período colonial e relatam seus esforços para cristianizar, civilizar e europeizar os povos autóctones,

---

<sup>16</sup> KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Educação em Rede**, v. 7, p. 56-80, 2019.

considerados por eles sem Fé, sem Rei e sem Lei (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 57)<sup>17</sup>.

Esse processo assimilacionista implantado no período colonial não apenas se perpetuou e avançou até o século XX, determinando não só uma política de apagamento cultural, mas também um cruel processo de extermínio, diante de um Estado omissivo, irresponsável e genocida.

A criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, serviu como estímulo ao processo de reestruturação política do meu povo e da maioria dos povos indígenas no Nordeste, que viram no órgão indigenista oficial uma oportunidade de voltarem a ser reconhecidos pelo Estado brasileiro como indígenas, como realmente aconteceu, apesar da instituição ter dado continuidade ao processo integracionista, mantendo os povos indígenas dentro de um processo de tutela que contribuiu com o extermínio ou desestruturação de muitas sociedades recém contatadas ou com pouco contato com a sociedade nacional. Esse processo tornou-se amplamente conhecido com a “Comissão da Verdade”, que tornou público o Relatório Figueiredo<sup>18</sup>.

Foi após uma série de denúncias e investigações sobre o genocídio levado a cabo pelo SPI que, em plena ditadura militar, os militares foram forçados a extinguir o órgão e criar a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Em relação à educação, especificamente, a criação da FUNAI não representou mudanças significativas, principalmente no que diz respeito às práticas assimilacionista sendo um exemplo disso o avanço do convenio firmado com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), ligado a missões religiosas evangélicas que tinham como propósito a conversão religiosa, o que era disfarçado através da atuação de linguistas, que a partir do estudo de línguas indígenas, desenvolviam o ensino bilíngue, dando início ao processo da escrita da língua de diversos povos. Como destacam Silva e Azevedo (1995), “os objetivos do S.I.L., como dissemos há pouco,

---

<sup>17</sup> BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75, 2010.

<sup>18</sup> O Relatório Figueiredo foi um documento produzido pelo Procurador Federal Jáder Figueiredo Costa, entre os anos de 1967 e 1968, a pedido do Ministério do Interior do Brasil, hoje extinto. Ao todo, o relatório possui mais de sete mil páginas. Esse documento passou muitos anos desaparecido, sendo encontrado somente em 2013. Ele evidencia práticas criminosas realizadas contra os povos indígenas por funcionários do extinto Serviço de Proteção aos Índios (SPI). 29 dos 30 tomos originais do relatório foram encontrados e digitalizados, estando disponíveis ao público. Disponível em: <https://www.ufmg.br/brasildoc/temas/5-ditadura-militar-e-populacoes-indigenas/5-1-ministerio-do-interior-relatorio-figueiredo/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

nunca foram diferentes dos de qualquer missão tradicional: a conversão dos gentios e a salvação de suas almas” (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 151).

Em muitos casos, essa implantação do ensino das línguas nativas de cada povo foi conduzida através do recrutamento de indígenas que tivessem o domínio do português e da língua mãe, funcionando na verdade como um tradutor entre o professor (não indígena) e os alunos, sendo que as aulas eram transmitidas em português e traduzidas para a língua mãe. Assim, na verdade, esse processo servia apenas para ensinar o português através da tradução da língua indígena.

Somente na década de 1970, devido ao processo de articulação nacional do movimento indígena, é que se consegue criar nas escolas da FUNAI o cargo de professor indígena, dando os primeiros passos para o direito a uma educação específica e diferenciada, que veio a ser assegurada com a Constituição Federal de 1988 que, em seus Artigos 210 e 231<sup>19</sup>, garante o ensino no próprio idioma e o processo de aprendizagem dentro da própria cultura.

Com a nova Constituição, tivemos a implementação de leis complementares e a criação de setores nas instituições públicas estaduais e ou municipais, que passaram a ser responsáveis pela administração das escolas indígenas, mas com o direito à participação das comunidades, suas lideranças, professores e educadores indígenas envolvidos na condução desse processo.

Esse processo de luta teve um considerável avanço com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996<sup>20</sup>, ao consolidar o que havia sido definido pela Constituição Federal de 1988, aprofundando e detalhando como se daria a oferta da "educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas", destacando a importância da afirmação da identidade étnica, do ensino da história e da cultura, através de uma educação voltada para a recuperação das memórias históricas, a valorização das línguas, saberes e tecnologias.

---

<sup>19</sup> **Art. 231.** São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

**Art. 232.** Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

<sup>20</sup> L9394. **Estabelece** as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, **no** trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Em 1998, as lideranças indígenas de todo país se reuniram com especialistas da educação, antropólogos e professores, e elaboraram o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)<sup>21</sup>, buscando dar direção e criar caminhos para uma Educação Escolar Indígena que realmente fosse diferenciada e atendesse às expectativas e necessidades das comunidades indígenas, respeitando as especificidades de cada povo.

Somente em 2001, com muita luta do movimento indígena, foi possível aprovar o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>22</sup>, no qual se criou um capítulo exclusivo para a Educação Escolar Indígena, onde qual consta um total de 21 objetivos a serem alcançados, dentre os quais a criação da categoria escola indígena, assegurando assim o estabelecimento de uma educação escolar para os povos indígenas, respeitando as especificidades de cada povo, dentro de um modelo educacional intercultural e bilíngue, além da instituição do magistério indígena, de infraestrutura para suportar e assegurar tais medidas e da criação de material didático de autoria indígena, fruto de processos de formação do professor indígena como pesquisador, dedicado a pesquisas sobre sua história e tradições culturais.

Contudo, apesar do avanço nas leis, na prática, o que temos observado é um caminho em passos lentos e a falta de uma ação coordenada em âmbito nacional, havendo estados com uma situação em que as escolas indígenas já se consolidaram como uma realidade dentro das aldeias, com o crescimento do número de profissionais da educação com formação específica, quer seja em Nível Médio, com o curso de Magistério Indígena, ou Superior, com formação em Licenciatura Intercultural Indígena, além da criação, no âmbito das Secretarias de Educação, das categorias de Escola Indígena e Professor Indígena e, dessa forma, terem iniciado a realização de concursos específicos para a contratação de profissionais.

Ainda que cada conquista e cada avanço dentro desse processo tenha sido sempre através de muita luta, é preciso entender que as escolas indígenas, assim como processo da educação indígena de forma geral avança, apesar de existirem sérios conflitos e discordâncias dentro das aldeias. Ainda hoje, existem comunidades

---

<sup>21</sup> o **Referencial Curricular Nacional** para **Escolas Indígenas**, ou seja, um conjunto de reflexões de cunho educacional com ideias básicas e sugestões de trabalho para as áreas do conhecimento e para cada ciclo **escolar** das **escolas indígenas** inseridas no Ensino Fundamental.

<sup>22</sup> O **PNE** é o Plano Nacional de **Educação**, decenal, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, e que estará em vigor até 2024. É um plano diferente dos planos anteriores; uma das diferenças é que esse **PNE** é decenal por força constitucional, o que significa que ultrapassa governos.

indígenas que não querem e não aceitam a implantação de escolas indígenas dentro de suas comunidades, o que torna todo o processo cheio de ambiguidades. Ou seja, os desafios no sentido de avançar no processo educacional dentro de um diálogo intercultural, que respeite e valorize a cultura de cada povo, a absorção de saberes e a comunicação com a sociedade nacional ainda é vista com muita reserva por muitas lideranças, o que se justifica pela própria história, definida pelo propósito de cristianizar, assimilar e integrar os povos indígenas.

Dados importantes e recentes do censo escolar de 2020 mostram detalhadamente a situação atual da educação indígena no Brasil, como os compilados nas figuras a seguir:

**Figura 9 - Escolas e matrículas por localização**

**EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL**  
**ESCOLAS E MATRÍCULAS POR LOCALIZAÇÃO**

 <b>Localização</b>	 <b>Escolas que oferecem</b>	 <b>Matrículas que recebem</b>
A escola não está em área de localização diferenciada	<b>125</b>	<b>30.262</b>
Área de assentamento	<b>5</b>	<b>269</b>
Terra indígena	<b>3.228</b>	<b>243.315</b>
Área onde se localiza comunidade remanescente de quilombos	<b>1</b>	<b>82</b>
<b>Total</b>	<b>3.359</b>	<b>273.928</b>

Fonte: Censo da Educação Básica 2020

**Figura 10 - Educação Indígena no Brasil por etapa de ensino**



**Figura 11 – Infraestrutura nas Escolas Indígenas**



**Figura 12 - Educação Indígena no Brasil por tipo de língua ministrada**

Os diversos projetos de apagamento sociocultural dos povos indígenas resultaram e ainda resultam em diversos problemas sociais dentro das nossas comunidades. Nas entrevistas aqui apresentadas, vou me referir a essa problemática, mas demonstrando como, principalmente entre os mais velhos, era e continua sendo muito difícil perceber o caráter assimilacionista da escola.

Após a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, nosso povo e outros povos indígenas no Nordeste, que haviam perdido o seu direito à terra e tinham a identidade étnica invisibilizada, passaram a se mobilizar, reivindicando o reconhecimento como indígenas pelo SPI e, conseqüentemente, o direito à instalação de postos de assistência indigenista nas aldeias. Esses postos possuíam escola, enfermaria, prestavam assistência agrícola aos povos indígenas e se constituíam uma conquista importante.

Voltando ainda mais no tempo, como falar da escola sem rememorar o período colonial, no qual tivemos a implementação das primeiras escolas em comunidades indígenas? Esse é o caso dos Kariri-Xocó, por exemplo, que teve a sua primeira escola no aldeamento missionário, sob a administração de padres jesuítas. O próprio

nome da cidade em que se situa a nossa aldeia, Porto Real do Colégio, é uma referência a essa história.

Esse aldeamento teve a concessão de terras pelo governador de Pernambuco em 1º de janeiro de 1708, cumprindo o que foi estabelecido no Alvará Régio de 23 de novembro de 1700, que determinava a concessão, para cada missão, de uma légua em quadra para a sustentação dos índios e missionários. Essa determinação foi reafirmada no Alvará de 4 de junho de 1703, ao definir que a terra objeto de doação seria concedida ao coletivo indígena.

Apesar de termos um documento de doação das terras do aldeamento, com a expulsão dos padres jesuítas do Brasil, teve início o processo de intrusão de nossas terras, como está exposto no Parecer Pericial nº 044/2011 do Ministério Público Federal:

[...] a situação das populações indígenas, no que se refere ao acesso à terra, se agrava com a expulsão dos jesuítas do país em 1759, sendo que no ano anterior estes já haviam sido destituídos da administração temporal dos aldeamentos indígenas. Com esta expulsão, os índios em Porto Real do Colégio não contaram mais com qualquer apoio de instituições com força política bastante para deter a expropriação de suas terras (BRASIL, 2001, p.54).

Esse processo de expropriação aconteceu mesmo com a Carta Régia de 26 de março de 1819, na qual as terras destinadas aos aldeamentos foram declaradas inalienáveis e foi determinada a sua demarcação. Contudo, na primeira metade do século XIX, com o não cumprimento da Carta Régia, o arrendamento da terra dos antigos aldeamentos se tornou uma realidade, representando um retrocesso na política indigenista e uma traição aos acordos de paz firmados com o nosso povo e os demais povos indígenas.

Como destacam Arruti (1999) e Oliveira (2000), esse período é lembrado na tradição oral do nosso povo como o momento em que foram apresentadas as lembranças sobre a viagem do imperador D. Pedro II à cachoeira de Paulo Afonso. Segundo esses relatos, foi nessa viagem que o imperador visitou a cidade de Porto Real do Colégio e, através da mediação do chefe do aldeamento, o indígena Manoel Baltazar, foram apresentadas a ele nossas queixas sobre a intrusão das terras e nossas reivindicações.

Atendendo nosso pleito, em 16 de outubro de 1859, o imperador autorizou a concessão de novas terras para o nosso povo (cf. OLIVEIRA, 2000). Contudo, como destacado no parecer do Ministério Público Federal (MPF), devido à falta de apoio para deter o processo de expropriação de nossas terras, as elites agrárias conseguiram a aprovação da Lei 1.174, de 1860, que determinou que as terras pertencentes às aldeias poderiam ser vendidas.

O processo de expropriação do nosso território tradicional chegou ao ponto em que, em 1940, ele ficou restrito à Mata do Ouricuri, que é um espaço sagrado onde realizamos nossos rituais, juntamente com uma porção de 10 hectares, na periferia da cidade de Porto Real do Colégio, área que veio a ser denominada Rua dos Caboclos, nome atribuído pelos não índios como forma de invisibilizar a nossa presença, negando nossa identidade indígena.

Após passarmos por um período de quase 100 anos de negação da nossa identidade indígena e de usurpação de nossos direitos, a década de 1940 é lembrada como um período muito importante, no qual os laços ritualísticos e sanguíneos com o povo Fulni-ô contribuíram para o reconhecimento da nossa identidade indígena junto ao SPI, que, em 1944, criou o Posto Indígena (PI) Padre Alfredo Dâmaso, onde passamos a contar com a assistência no âmbito da agricultura, saúde e educação.

Com relação à educação, o objetivo do órgão indigenista não era desenvolver um trabalho pedagógico considerando os costumes, crenças, ritos, danças etc., ou seja, a cultura do nosso povo e dos demais povos indígenas, em postos implantados em todo país, muito pelo contrário. O objetivo era justamente “integrar” os parentes indígenas à sociedade nacional.

O Estado mantinha um modelo de política indigenista baseada na tutela, que era usada como estratégia de dominação. Em resposta a essa estratégia, para manter vivas as nossas tradições, o nosso povo manteve a prática dos nossos rituais sagrados de forma oculta, na mata do Ouricuri.

Hoje, os mais velhos destacam que o ensino na escola se apresentava dentro de um contexto metodológico muito diferente do que era aprendido e praticado dentro da nossa cultura.

Atualmente, a escola tem um outro papel, muito mais adaptado à nossa cultura, tendo ganhado espaço a partir da luta dos povos indígenas e das conquistas asseguradas com a Constituição Federal de 1988, ainda que estejamos muito longe de atingir o ideal.

Na época do SPI, a autonomia e a afirmação da identidade dos povos indígenas foram inviabilizadas, principalmente em relação ao modelo implantado pelo órgão indigenista, que atendia apenas aos anseios do Estado sem a devida consulta dos povos indígenas, como podemos constatar na fala do nosso parente Edson Kaiapó (2019):

De toda forma, o SPI deveria conduzir os povos indígenas ao seio da nação brasileira até que todos eles fossem integrados. A partir de então, a função do órgão estaria cumprida e os povos indígenas não mais existiriam (KAIAPÓ, 2019).

Certamente, um dos mais delicados temas e o ponto de partida desse trabalho carrega em si só imensa complexidade, pois os problemas com a educação são complexos e polêmicos, e quando nos referimos à Educação Escolar Indígena tais problemas tomam proporções exponencialmente maiores, tendo em vista a necessidade de se considerar a diversidade cultural de cada povo, de modo especial suas diferenças linguísticas.

A desinformação da sociedade nacional sobre os povos originários e suas especificidades, com a disseminação de um imaginário falso e cruel construído ao longo de mais de cinco séculos, fomenta o etnocentrismo e eurocentrismo que contribuem e corroboram para a ignorância e racismo, como aponta Nankupé Tupinambá Fulkaxó:

A promoção da intolerância étnica nos jornais, rádios, televisão e internet leva ao acirramento das condições de desigualdade. As informações tendenciosas e parciais, a manutenção do eurocentrismo, etnocentrismo, e do imaginário colonial, levam ao racismo, preconceito e à discriminação, alimentando os conflitos sociais, promovendo mais violência e injustiça contra um povo que, conforme acentuamos em páginas anteriores, historicamente luta e morre por direitos que deveriam ser garantidos a todos os homens, principalmente o direito à terra (FULKAXÓ, 2019, p. 99-100).

Diferente da visão que temos hoje, conforme pudemos constatar nas entrevistas realizadas com membros da comunidade, percebemos que a escola implantada pelo SPI era vista de forma positiva por eles, considerando que sua instalação se deu em um contexto no qual nosso povo e demais povos indígenas no Nordeste tinham perdido o direito à afirmação de nossas identidades, como também de nossas terras. Dessa forma, a instalação de postos do SPI representava uma

grande conquista para os grupos étnicos do Nordeste que se reestruturavam, nascendo movimentos indígenas que deram visibilidade e abertura para debater suas questões políticas com o Estado.

Segundo Ferreira (2016), durante o período do SPI, a escola oficialmente destinada a atender os indígenas em Alagoas foi instituída, em 1944, quando os Kariri-Xocó de Porto Real do Colégio foram oficialmente reconhecidos como povos indígenas e, posteriormente, os Xucuru-Kariri, em Palmeira dos Índios, em 1952.

Como destaca Tassinari (2005),

Se observarmos as políticas públicas voltadas para indígenas no Brasil veremos que as escolas em funcionamento nas aldeias, sob tutela do SPI, pautavam-se em ideias positivistas e evolucionistas (especialmente o projeto de "civilização dos selvagens"), presentes na produção etnológica do período anterior. Ao mesmo tempo, o projeto de "integração nacional" através da educação escolar estava em consonância com contribuições da Antropologia que se desenvolvia a partir da década de 1930 (TASSINARI, 2005, p. 225).

Com a extinção do SPI e a criação da FUNAI em 1967, a Constituição Federal de 1988 passou a assegurar uma educação escolar para os indígenas e as práticas atuais, embora longe de satisfazerem muitas necessidades, avançaram bastante através do estabelecimento de leis e decretos que asseguraram o nosso direito a uma educação escolar específica e diferenciada, mesmo que com muita luta e resistência para sua execução. Assim, a escola hoje tem um outro papel, muito mais adaptado à nossa cultura.

### 3.3 A UNIVERSIDADE

Para falar dessa etapa tão importante e tão difícil na minha trajetória de vida e de tamanha complexidade, é necessário acrescentar algumas informações sobre as dificuldades que enfrentamos enquanto povos indígenas, não só para ter acesso à universidade, mas principalmente para nela permanecermos e darmos continuidade a uma vida acadêmica com a gama de especificidades que envolve esse tema.

Segundo dados do site do Ministério da Justiça<sup>23</sup> divulgados em março de 2018, nos últimos sete anos houve um crescimento de indígenas matriculados nas universidades em mais de cinco vezes. Embora na notícia se afirme que esse aumento se deu pela necessidade de formar profissionais qualificados e inseridos em contextos políticos e socioculturais para colaborar com o processo de sustentabilidade de seus povos, nós entendemos que esse processo se deu e esses avanços podem ser constatados principalmente pelas frentes de luta e resistência na busca de autonomia dos povos indígenas.

Os relatórios e gráficos do último censo da Educação Superior, divulgados pelo Ministério da Educação no ano de 2017, demonstram o número de indígenas matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas no Brasil e o seu crescimento, partindo de 7.960 para 49.026, constata-se um salto quantitativo de grande importância. Para melhor ilustrar, vejamos o mapa (Figura 13) apresentado pelo Ministério da Justiça.

**Figura 13** - Mapa, Ministério da Justiça do Brasil, 2018.



Fonte: Portal do Governo Brasileiro (2018)<sup>24</sup>

<sup>23</sup> ESTUDANTES indígenas ganham as universidades. **Portal do Governo Brasileiro**, Brasília, 21 mar. 2018. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/estudantes-indigenas-ganham-as-universidades>. Acesso em: 10 dez. 2021.

<sup>24</sup> ESTUDANTES indígenas ganham as universidades. **Portal do Governo Brasileiro**, Brasília, 21 mar. 2018. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/estudantes-indigenas-ganham-as-universidades>. Acesso em: 10 dez. 2021.

Já acostumados com as manobras recorrentes do Estado, estamos sempre atentos e reticentes, analisando o que verdadeiramente são conquistas e o que é divulgado de forma transvertida, principalmente no atual momento em que enfrentamos ataques do Estado, talvez só comparáveis à época da política Pombalina, quando tivemos uma política indigenista que foi muito violenta em relação ao nosso direito de permanecermos como indígenas, falando nossas línguas e tendo a inviolabilidade das terras asseguradas como nossas com a criação dos aldeamentos missionários.

O papel do Estado ainda tem um desempenho muito aquém das necessidades das comunidades indígenas, ainda que com muita luta tenhamos conseguido avançar, obtendo resultados expressivos, como revelam os dados estatísticos, mas muito longe das nossas necessidades de fato.

Dentro da grande maioria das comunidades indígenas, nos dias de hoje existe a consciência da necessidade dos nossos jovens buscarem conhecimentos e saberes que possam ser agregados e adaptados aos sistemas culturais de cada povo. Nesse sentido, os jovens são incentivados a irem buscar esses conhecimentos dentro do meio acadêmico, de forma que possam contribuir para o processo de busca de autonomia desejado por cada povo, mantendo as suas tradições e seus princípios ancestrais.

Enfrentar uma universidade não é fácil e muito menos confortável para os povos indígenas. Há um grande choque cultural, até que consigamos nos adaptar aos métodos de ensino, com formas de transmissão do conhecimento que são muito diferentes das formas como os saberes são transmitidos dentro de uma comunidade indígena. Além disso, temos de enfrentar os preconceitos, que são um fator que nos afeta enquanto povos indígenas, como pode ser constatado na fala do parente Poran Potiguara, estudante de Engenharia Florestal da UNB: “Nossa vida e os ensinamentos que recebemos ao longo dela não são assim. Na aldeia a vivência é prática. Então acabamos tendo que estudar muito mais para poder dar conta do conteúdo” (ESTUDANTES, 2018)<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> ESTUDANTES indígenas ganham as universidades. **Portal do Governo Brasileiro**, Brasília, 21 mar. 2018. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/estudantes-indigenas-ganham-as-universidades>. Acesso em: 10 dez. 2021.

As licenciaturas indígenas e os programas de cotas para indígenas nas universidades — através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Seleção Unificada (SISU) e Programa Universidade Para Todos (PROUNI) — têm sido muito eficientes em relação ao ingresso de indígenas no Ensino Superior, embora acreditemos e lutemos pela criação de universidades indígenas, com formações específicas e diferenciadas, além, é claro, da garantia de políticas de permanência. Os desafios para entrar são muito grandes, mas pior ainda é garantir a permanência.

A necessidade de investimentos e atenção às escolas indígenas dentro das comunidades, o cumprimento das leis e suas especificidades para tratar dos assuntos referentes aos povos indígenas dentro da Educação Básica, bem como os investimentos nas licenciaturas indígenas têm influenciado diretamente na qualidade da formação no Ensino Fundamental e Médio das escolas indígenas. Certamente, esses são pontos focais para que possamos avançar e melhor atender às comunidades indígenas.

Dentro desse contexto, a minha trajetória na universidade não foi muito diferente, passei por todos os percalços na busca de oportunidades que me levassem a cursar uma universidade, considerando a minha situação, como mulher indígena, mãe de família, sem renda garantida nem oportunidades dentro do mercado de trabalho local e, na época, sem universidades públicas na região. Portanto, para mim, só foi possível o ingresso em uma universidade privada, contando com a ajuda da família. Ajuda não apenas financeira e estrutural, mas para que parte das minhas obrigações, como os afazeres domésticos e o cuidado dos meus filhos, pudesse ser assumida por meu marido, irmãos e parentes.

Prestei vestibular para a Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú, uma universidade particular do estado do Ceará, em 2003. Essa universidade mantém uma unidade operacional de ensino na cidade de Propriá, ao lado de Porto Real do Colégio, onde está situada a aldeia Kariri-Xocó. Meu ingresso não se deu através de um sistema de cotas para indígenas, nem tive acesso a nenhuma bolsa de estudos, muito menos contei com qualquer benefício da FUNAI ou qualquer outro órgão do Estado que pudesse garantir um suporte financeiro ao longo da minha formação universitária. Isso somente foi possível através da família, que arcou com as despesas com as mensalidades, manutenção do transporte e alimentação para que eu estivesse na cidade.

Posso dizer que fazer o vestibular e passar foi fácil, difícil foi a permanência com uma despesa que não estava prevista no orçamento familiar, além de ter de conciliar os estudos com as obrigações domésticas.

Durante o primeiro semestre de 2003, as atividades no curso transcorreram com uma certa tranquilidade. A maioria dos colegas de classe eram professoras de escolas públicas da cidade de Propriá (SE) e outras cidades próximas, incluindo aí a cidade de Porto Real do Colégio (AL), que precisavam do curso para atender à exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu a necessidade da formação em cursos de licenciatura para todos os professores da Educação Básica no país. Dessa forma, fiz parte de uma turma comprometida e afinada com os mesmos objetivos.

Quando o curso avançou, com o desenvolvimento das aulas, trabalhos e pesquisas, pude perceber as dificuldades do acúmulo de afazeres e, por pouco, não desisti. Precisei criar um sistema próprio de organização que me permitiu conciliar melhor o tempo de estudo com os afazeres domésticos.

Assim, consegui dar sequência ao curso, mas impactada com a necessidade de enfrentamento ao racismo e à violência a que estamos sempre expostos enquanto povos indígenas. Cada semestre concluído constituía-se uma nova vitória, servindo de motor propulsor para prosseguir. Com muita dificuldade, mas também com muita garra, consegui finalmente concluir a graduação em Pedagogia.

Ainda assim, sentia a necessidade de avançar e um desejo imenso de conhecimento. Foi quando recebi e aceitei o convite de trabalhar na Escola Sesc, na cidade de Aracaju, conforme relatado nas páginas anteriores, espaço onde pude desenvolver um trabalho voltado para a literatura e psicologia infantil, envolvendo crianças em um programa de contação de histórias nos bairros contemplados pela programação anual do Sesc.

Esse projeto junto ao Sesc me propiciou um intenso contato com a literatura, me dando acesso a diversos livros de grandes autores da literatura brasileira, e até internacional. O programa tornou-se um sucesso e é conhecido como BiblioSesc.

Dentro desse projeto, observei a falta da literatura indígena nas estantes de literatura infanto-juvenil da biblioteca do Sesc e no caminhão do BiblioSesc, onde tinham apenas alguns exemplares de livros do parente Daniel Munduruku. Ciente da necessidade de uma maior inclusão de autores indígenas, como Eliana Potiguara, Ailton Krenak, Kaká Werá, Graça Graúna, dentre outros, resolvi buscar, junto ao Sesc,

novos livros paradidáticos de escritores indígenas, o que me trouxe a satisfação de poder atuar dentro da temática indígena com atividades de leitura e contação de histórias, uma atividade que muito me fascina. Com esse projeto, também senti despertar em mim o veio da escrita, ou seja, a necessidade de escrever as histórias do meu povo e assim poder contribuir com a visibilidade da temática indígena na escola, trazendo a cosmologia do meu povo.

Meu trabalho na escola Sesc seguiu dentro dessa perspectiva até que tomei a decisão de voltar para a aldeia, acreditando na possibilidade de contribuir de forma mais efetiva com a educação indígena e com a coadunação dessa com a Educação Escolar Indígena.

O retorno foi um verdadeiro fiasco, como já discorrido nos capítulos anteriores. Retornar para a comunidade, para a Escola Estadual Francisco Queiroz Suíra, foi o grande choque de realidade para mim, percebendo o quanto de utopia carregava esse meu pensar e sentir, muito me inquietando com os assuntos de cunho político, administrativos e territoriais da comunidade. Foi nesse momento que resolvi prestar vestibular novamente e começar uma nova graduação, dessa vez para o curso de Direito, entendendo que, dessa forma, poderia ser mais útil dentro dos processos e carências do meu povo. Cursar Direito foi uma decisão consciente e um desejo real dentro do meu processo de luta e ativismo enquanto indígena, enquanto mulher, enquanto Kariri-Xocó, enquanto Fulkaxó, envolvida na luta pela terra, dentro dos processos de retomada e lutas territoriais, entre carências e problemas políticos externos e internos, e assim iniciei o curso na Universidade Tiradentes (UNIT).

Novamente, retornei à posição de aluna dentro de uma universidade privada, elitizada, em um curso considerado e voltado para a elite, e assim voltei a enfrentar de forma mais evidente ainda todos os preconceitos concernentes a essa situação dentro da Academia, convivendo com a elite, mas já mais experiente. Fui enfrentando cada situação e prosseguindo a caminhada acadêmica em um curso que exigiu muito de mim, considerando ainda que os meus afazeres domésticos e profissionais — além da decisão de escrever meus livros, participar dos processos territoriais do meu povo e dar conta da casa e quatro filhos — fizeram desse período uma verdadeira odisseia na minha vida, mas nada me impediu de dar continuidade e fazer o que me determinei a fazer, o que mais gostava e o que mais me atraía nessa busca por melhoria de vida para o meu povo.

Na medida que fui evoluindo no curso de Direito, também fui aprendendo melhor como defender meu povo. Recordo ter me identificado muito com as disciplinas voltadas para o direito ambiental, direito penal e processo penal. Dentro da Academia, aprendi muitas artimanhas e nuances do Direito, aprendi a como usar a lei a nosso favor, aprendi a usar os meios digitais e tem sido assim até o momento atual, restando agora prestar as provas da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e poder dar prosseguimento na defesa do que acredito.

Pretendo, logo após a conclusão do Mestrado, poder focar nos estudos para prestar a prova da ordem. Mesmo com todas as dificuldades e percalços enfrentados, o mais importante é que pude perceber que a educação, de fato, é o caminho para mudar a história de qualquer pessoa, povo ou país que realmente queira alterar a sua trajetória, e assim descolonizar os processos históricos escritos por outros protagonistas.

#### 3.4 O DESAFIO DO MESTRADO

Meu ingresso no Mestrado não foi apenas um desafio, mas poderia dizer uma grande ousadia, um ato de muita coragem e disposição para correr e enfrentar muitos riscos. Foi um desafio gigante para uma mulher indígena com um processo de formação escolar construído na maioria dos casos em escolas públicas e filha de indígenas com uma condição financeira muito limitada. Desde a educação na aldeia até a cidade sempre estudei sem precisar que meus pais me mandassem estudar. Ler e escrever são motivos de prazer para mim, sempre fui muito responsável e atenciosa com minhas tarefas e obrigações escolares. Em diversos momentos, passei muito perto da desistência, principalmente pelas ações de racismo e preconceito a que fui submetida, porém nunca me vitimizei nem aceitei um papel que fosse menor do que aquele que me dispus a assumir.

É verdade que por diversas vezes e em praticamente todos os ambientes externos a aldeia por onde passei, pude sentir na carne o preconceito institucional e estrutural a que fui submetida. Mas, para ser justa, posso dizer que durante as aulas presenciais do Mestrado, realizadas em um prédio antigo, no bairro Carmo, Centro Histórico de Salvador, sempre me senti acolhida tanto pelos colaboradores, como pelos professores e alunos, podendo dizer que talvez, pela primeira vez na vida, me

senti respeitada e acolhida por essa comunidade acadêmica. Estudei nas escolas da aldeia e da cidade sem consciência da possibilidade de um dia poder atingir o sonho de fazer um Mestrado.

A estrada que me conduziu ao Mestrado poderá em futuro breve me levar a continuidade, me conduzindo ao sonho do doutorado. Essa história teve início, primeiro pelo meu desejo e interesse pela história, depois pelas “coincidências” da vida, através de uma pessoa, a senhora Beth que conheci na comunidade, quando a mesma era mestranda da UNEB, e estava fazendo seu trabalho de campo. Em uma conversa, ela falou sobre o edital do PPGAEAFIN, que acabava de ser publicado pela UNEB. Resolvi assim, com a ajuda dela, constituir meu projeto, que teve como linha de pesquisa: Cultura, Educação e Memória.

Foi assim que elaborei o meu projeto: Narrativas da Memória, História, Interculturalidade do Povo Indígena Kariri-Xocó/AL e enviei com a documentação requisitada para o processo seletivo. Ainda me lembro da correria para pagar o valor da inscrição, foi necessário fazer a venda de um livro às pressas para conseguir o valor da inscrição, finalmente ao consultar a lista de aprovados, estava lá meu nome. Com o projeto aprovado, fui selecionada para a entrevista, na sequência fui informada por e-mail sobre meu comparecimento na Universidade para entrevista, tendo que sair Ouricuri, local onde acontece as cerimônias ritualísticas do meu povo no mês de janeiro, durante 15 dias, pegar um transporte até a aldeia, ir à Propriá e em Propriá pegar um ônibus para chegar em Salvador para participar da entrevista.

Recordo-me que fui entrevistada pelo professor Dr. Moiseis de Oliveira Sampaio e pelo professor Dr. Raphael Rodrigues Vieira Filho. Após essa etapa, novamente percorri a mesma trajetória para fazer a prova objetiva, atendendo às exigências de seleção do edital nº: 124/2018. Entendi que se encaixava perfeitamente a linha de meu trabalho como escritora e contadora de história e que o programa ofertava vagas para candidatas indígenas. Entrei para o Mestrado na UNEB em 2019.1, estava tomada pela euforia de ter recém-concluído o curso de Direito, entendendo que mesmo passando por todos os percalços já percorridos, era possível seguir em frente e acrescentar mais essa etapa à minha trajetória de vida.

Entendi que essa etapa na minha vida acadêmica seria a abertura de uma porta para além da minha comunidade. Entendi que o conjunto de saberes que eu havia reunido realmente me daria subsídios para avançar na luta e resistência das causas pelas quais sempre militei. Entendi ainda que a ajuda que sempre quis praticar junto

ao meu povo poderia se expandir para além dos problemas políticos enfrentados dentro da minha comunidade e, assim, poder contribuir de forma muito mais efetiva com o processo educacional do meu povo e de outros povos. E foi assim, com esse sentimento e muito medo, que decidi enfrentar e iniciar o Mestrado em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras da UNEB, ainda que eu morasse em Porto Real do Colégio, em Alagoas, e o curso a que me candidatei acontece na cidade de Salvador, no estado da Bahia, ou seja, a 450 quilômetros de distância.

Nesse sentido, foram quase dois anos nesse sacrifício de sair da aldeia toda semana, sempre no dia anterior ao dos encontros, em direção a Salvador para assistir às aulas. Apesar de todos os obstáculos, fui participando e concluindo cada etapa do programa. Com o professor Dr. Raphael Rodrigues Vieira Filho, cursei a disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa, por meio da qual aprendi as formas e as técnicas de pesquisa acadêmica no campo da História.

Através do texto *A Pesquisa em História*, das autoras Maria do Pilar de Araújo Vieira, Maria do Rosário da Cunha Peixoto e Yara Maria Aun Khour (1998), pude melhor assimilar como interpretar o fazer historiográfico, compreendendo assim o trabalho do historiador na construção da História enquanto objeto de pesquisa, considerando os temas abordados e os documentos, e, dessa forma, entender a construção das teorias historiográficas.

Nesse contexto, pude aprender a não me prender a esquemas e métodos rígidos, o que me impediria de buscar outras possibilidades oferecidas por cada tema a ser pesquisado, ampliando, assim, a minha visão para as possibilidades que cada tema da minha pesquisa pode me oferecer, considerando que cada pesquisa tem sua própria problemática.

Ademais, ainda considerando que o homem é um ser social constituído por política, cultura, práticas sociais, dentre outros fatores que influenciam nas suas decisões, os documentos pedem seu próprio acompanhamento pelo historiador que formula as perguntas. Dessa forma, um diálogo entre o meu eu historiadora e os documentos que tive acesso ao longo desse trabalho foi de fundamental importância para a pesquisa aqui apresentada. Isso me permitiu entender melhor os dados contidos através das fontes e, dessa forma, potencializar a minha análise.

Entender as diferenças na análise de um texto em comparação à análise de um filme/foto me dá o necessário discernimento para compreender o ponto central e cada passo desta pesquisa, mas com o conhecimento histórico que se desenvolve na

construção do historiador com o seu tempo. Na obra em questão, as autoras apresentam uma abordagem sobre as experiências do homem de forma integral, enriquecidas pelas mais diversas situações em que são transformados em sujeitos sociais. A partir de então, pude perceber que o pensamento da história de cada um está relacionado à política, como espaço de luta e resistência.

Ainda sobre a contribuição dessa disciplina para meu conhecimento e para esta pesquisa, posso citar a obra *História e Memória*, de Jacques Le Goff (1988), com o estudo da História Antiga e Moderna, através do passado e presente, com relação às idades míticas envolvendo a Escatologia, Memória Documental e Monumental como pontos relevantes para a pesquisa. A discussão acerca da metodologia para diferentes fontes históricas foi de grande importância para identificar as metodologias próprias para cada tipologia de fonte, o que muito colaborou para que pudéssemos definir as metodologias usadas nesta pesquisa.

Além disso, a obra *Memória, Esquecimento, Silêncio*, de Michael Pollak (1989), muito se integrou na minha análise às narrativas colhidas, ajudando na compreensão do funcionamento da memória coletiva. Outra obra discutida nesse componente que merece destaque é *Que é história?*, de Edward Hallet Carr (1982), que nos leva ao entendimento do papel do historiador e dos fatos envolvendo a sociedade e o indivíduo, bem como da relação História, ciência e oralidade, além de estudar as causas da História como o progresso e o alargamento do horizonte.

O livro *Apontamentos sobre estudos do currículo: questões teóricas*, de Cléia Demétrio Pereira, Maria Helena Tomas e Alfredo Balduino Santos (2016), trouxe importantes questionamentos acerca do currículo escolar e me ajudou a refletir, em especial, sobre o currículo da Educação Escolar Indígena. Outra obra discutida ao longo dessa disciplina, que muito me auxiliou durante a pesquisa, foi *História e Documentos*, de Ana Maria Mauad e Paulo Cavalcante (2010), que traz em sua introdução as seguintes questões: “De onde vim? Quem sou eu?”, para o despertar de quem somos. Além disso, o preenchimento do *Draft* do Projeto de Pesquisa, proposto pelo Professor Raphael, proporcionou que eu revisasse e melhorasse a estrutura do meu projeto de pesquisa.

Dessa forma, posso afirmar que o conhecimento adquirido nas leituras e discussões dessa disciplina se faz presente nas abordagens de cada capítulo escrito nesta pesquisa, acrescentando ainda outras obras indicadas como: *A Memória*

*Coletiva*, de Maurice Halbwachs (1990), e *Les lieux de mémoire*, de Pierre Nora (1984).

Com a professora Dra. Katarina Doring cursei a disciplina Cultura, Educação e Memória, componente com o qual me identifiquei bastante por conta da forma como ela conduzia as aulas, de maneira dinâmica e com propriedade sobre a educação e as narrativas dos cantos, danças e histórias de cada processo histórico. Ao trazer o texto *Índios e Caboclos: a história recontada*, organizado por Maria Rosário de Carvalho e Ana Magda Carvalho (2011), para tratarmos sobre a formação da nação brasileira, debatemos sobre as categorias índio e caboclo, termos esses que os povos indígenas vêm descolonizando através da Academia e dos meios legais, sociais, literários, históricos e antropológicos para ensinar a sociedade nacional como cada povo quer ser chamado.

Cada tema debatido nas aulas ampliou a visão da turma sobre o respeito à diversidade dos povos em geral, independentemente de qualquer situação. Um dos livros trabalhados por nós, em sala de aula, foi *Narrativas quilombolas: dialogar-conhecer-comunicar*, de Acácio Sidinei Almeida Santos e Sérgio Augusto Queiroz Norte (2017). A partir dele, discutimos como devemos incluir a utilização de elementos da educação patrimonial, material e imaterial nas instituições de ensino nos parâmetros da Lei n. 11.645/2008. Essa experiência em sala de aula (Figura 14) só reforçou a melhor maneira de utilizar as histórias quilombolas e indígenas visando o cumprimento dessa lei.

**Figura 14** - Apresentação de Seminário na Disciplina Cultura, Educação e Memória

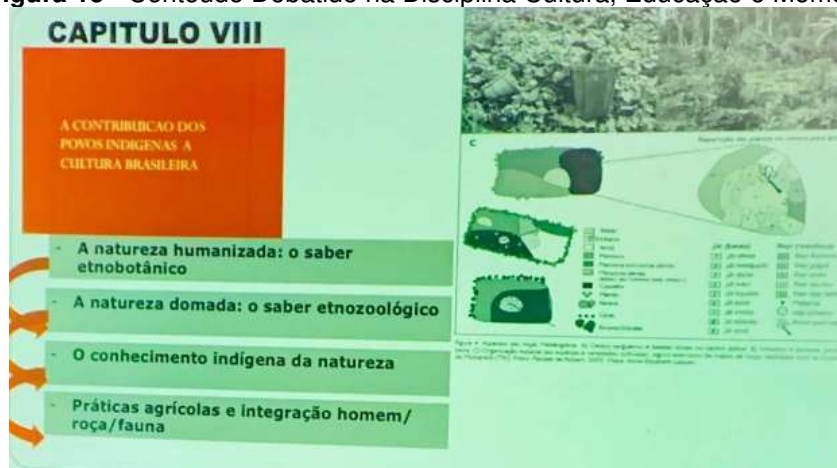


Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora (2019).

Além disso, trabalhamos também os demais temas, que muito nos enriqueceram no âmbito pessoal, acadêmico e profissional, a exemplo da obra *Oralidade e Liberdade: manifestações e abordagens no Brasil*, organizada por Frederico Augusto Garcia Fernandes (2013). Por sua vez, o artigo *Culturas populares no presente: fomento, salvaguarda e devoração*, de Alberto T. Ikeda (2013), trouxe como ponto primordial a presença da cultura das próprias comunidades, sobretudo, as danças, os cantos, as festas, os rituais e os calendários como base social e cultural, conferindo maior qualidade de saberes ancestrais nas sociedades nas quais estão presentes, o que se assemelha às culturas indígenas.

Ao apresentar a temática Identidade, Tradição e Memória (Figura 15), trouxemos para debate o livro *Construção Social da Realidade: tratado de Sociologia do Conhecimento*, de Peter L. Berger e Thomas Luckmann (2004), acrescentando a visão da Psicologia sobre o estudo da memória a partir do livro *Introdução à Psicologia*, de Chales G. Morris e Albert A. Maisto (2003), que apresenta a psicologia, a memória e suas particularidades, e identifica as bases anatômicas da memória, reconhecendo a importância da mesma para o ser humano.

**Figura 15** - Conteúdo Debatido na Disciplina Cultura, Educação e Memória



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora.

Com a professora Dra. Cecilia Conceição Moreira Soares cursei a disciplina Tradição Oral, Memória e História: Métodos e Técnicas para Pesquisa, com a qual me identifiquei muito, especialmente, pela forma como a professora Cecilia guiou a turma para o entendimento da realidade acerca da cosmovisão de cada um dos povos abordados nas nossas discussões.

Nesse componente, realizamos um seminário temático sobre memória. No seminário em questão, trouxemos a memória indígena como metodologia para pesquisa e educação a partir da dissertação *Narrativas Indígenas do Ensino Fundamental I: O que dizem os materiais Didáticos?*, da pesquisadora Jacqueline Castro Gonçalves (2019). Essa pesquisa analisou materiais didático-pedagógicos direcionados aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Para a autora, a necessidade de se analisar esse material deve-se ao fato de que, muitas vezes, no livro didático,

O ambiente é apresentado de forma irreal, sem considerar os graves problemas *ecológicos* criados pela forma com que a *sociedade capitalista* se relaciona com a natureza. [...] O *índio* é descrito como um personagem idealizado, muito distante da realidade do índio brasileiro. A relação com a cultura não índia é *estereotipada* e vertical, como se os não índios fossem uma *civilização superior* e doadores da verdadeira cultura, enquanto os *índios* fazem o papel de *receptores* e *selvagens* (MANTOVANI, 2009, p. 37 apud GONÇALVES, 2019, p. 19, grifo nosso)<sup>26</sup>.

São inquestionáveis as contribuições que os materiais didáticos e pedagógicos proporcionam ao trabalho docente. Entretanto, é preciso que os profissionais da educação sejam estimulados a pesquisar os temas para além do que está proposto no livro didático. Isso nos leva a pensar também no importante papel dos cursos de formação inicial e continuada de docentes para ajudá-los a tratar dessas temáticas, visto que eles não podem ficar à mercê das editoras e dos conteúdos dos livros didáticos sem exercitar um olhar analítico e crítico sobre a maneira como os livros abordam determinados conteúdos.

Sem esse cuidado, as ações educativas podem levar os alunos a acreditarem na não contemporaneidade dos povos indígenas, uma vez que estes quase sempre são apresentados no passado e pensados a partir do paradigma evolucionista, que postula que os indígenas estariam entre os representantes da origem da humanidade, numa escala temporal que colocava a sociedade europeia no ápice do desenvolvimento humano e a "comunidade primitiva" em sua origem. Além disso, os

---

<sup>26</sup> GONÇALVES, Jacqueline Castro. **Narrativas indígenas no ensino fundamental I: o que dizem os materiais didáticos?**. 2019. 131 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana, Belo Horizonte, 2019.

estudantes também podem ser levados a crer que determinadas sociedades, a exemplo das sociedades indígenas, são inferiores a outras.

Com o professor Dr. Eduardo Alfredo Morais Guimarães e o professor Dr. Francisco Alfredo Morais Guimarães, cursei a disciplina Temática Indígena na Escola: perspectivas interdisciplinares e rupturas epistemológicas. Para mim, foi uma disciplina apaixonante, principalmente pelo encantamento da temática trabalhada em sala de aula e pela possibilidade de viver experiências com outros povos.

Dentre outras temáticas, discutimos o texto *O trabalho e a perspectiva das sociedades indígenas no Brasil*, de Wilmar R. D'Angelis e Juracilda Veiga (2001). Além disso, debatemos o livro *O saber histórico na sala de aula*, compilado por Circe Bittencourt (1997), a fim de pensar os saberes dos povos indígenas como parte das propostas curriculares em uma linguagem de ensino que possibilite entender melhor o funcionamento desses saberes nas salas de aula, tanto indígenas como não indígenas, a partir de livros didáticos, textos e imagens.

O texto *Etnicidade: da cultura residual, mas irreduzível*, de Manuela Carneiro da Cunha (1986), acrescentou ao debate em sala sobre a relação percebida pela antropologia entre linguagem e pensamento. O texto *Ritos corporais entre os Nacirema*, de Horace Miner (1976), trouxe uma reflexão antropológica acerca de como os Nacirema, estadunidenses, vivem sua cultura, evidenciando as particularidades e o estranhamento antropológico frente a diferentes culturas. Todos esses textos ajudaram a trazer grande aprendizado e entendimento da temática indígena.

Realizei todas essas disciplinas foram cursadas de forma presencial, contudo, o Tirocínio Docente, com o professor Dr. Francisco Alfredo Moraes Guimarães, ocorreu de forma remota devido à pandemia que nos colocou em situação de distanciamento social.

No tirocínio, estudamos a produção do conhecimento histórico e as questões da história indígena no Brasil, tendo como base questões relacionadas à escravidão indígena. Nessa disciplina, foi possível entender melhor como os povos indígenas brasileiros foram escravizados ao longo do processo de colonização, qual a perspectiva desses povos frente a esse tipo de trabalho, as políticas indigenistas, os sistemas de trabalho e quais direitos foram negados ao longo do tempo para esses grupos.

O professor Francisco Guimarães trouxe como exemplo o estudo de caso sobre as diferentes formas de apropriação do trabalho indígena para uma reflexão geral

acerca da condição de trabalho análoga à escravidão. Além disso, os conteúdos programáticos trabalhados nesse componente trouxeram unidade e entendimento acerca dos problemas gerados pelo etnocentrismo em relação às fontes documentais e aos enfoques historiográficos sobre a história e a cultura dos povos indígenas, bem como, levantaram questões pertinentes à realidade dos meus parentes mais velhos, que viveram essa história e contam com dor e sofrimento os relatos sobre o passado.

A respeito das especificidades da escravidão indígena, o professor trouxe os princípios jurídicos, além das brechas da lei sobre as proibições da escravidão e as questões da tutela impostas pelo Estado para debate e reflexão em sala de aula. Nos estudos de caso, ele propôs um seminário para a turma de graduação apresentar os trabalhos com ênfase nos textos discutidos durante o semestre, avaliando metodologicamente os grupos, de forma processual e permanente, considerando a frequência e a participação de cada aluno. Certamente, essa foi uma das disciplinas de grande importância para o entendimento geral sobre a história dos povos indígenas no Brasil.

Concluído no primeiro semestre de 2021, dei início à escrita da minha dissertação, que foi uma etapa muito difícil, por ter sido impactada fortemente pela pandemia de covid-19, fazendo inclusive com que alterássemos a proposta inicial da pesquisa, conforme relato logo na introdução desse trabalho, devido à impossibilidade de realizar as entrevistas com os mais velhos, pelo risco de uma maior exposição à contaminação.

Por conta disso, alteramos a proposta inicial transformando esta pesquisa em bibliográfica, documental e exploratória, a partir da análise de documentos, livros, artigos, dissertações, teses, leis, sites, revistas, jornais, bem como, relatórios, objetivando um maior entendimento a fim de melhor relatar a minha história em consonância com a história do meu povo. Além disso, agregamos às fontes documentais as narrativas obtidas através das entrevistas com os principais formadores de opinião da nossa comunidade, que constituem um farto e consistente material, reunindo todo esse acervo de saberes com as minhas memórias e com a minha trajetória de vida, desde o meu nascimento até o momento atual.

Assim, estabelecemos os objetivos e caminhamos para esta pesquisa definida como autobiográfica, de cunho qualitativo. Para examinarmos as evidências de acordo com as narrativas de forma sistemática e com a profundidade que este trabalho impõe, foi necessário seguir com um tipo de abordagem epistemológica que

adotamos por entendê-la como a melhor opção metodológica. Dessa forma, incluímos o estudo de caso que se evidenciou pelas entrevistas realizadas com importantes setores da comunidade Kariri-Xocó.

Enfim, concluindo este capítulo, posso dizer que a minha trajetória de vida e formação acadêmica está intrínseca e emaranhada à trajetória de luta e resistência do processo de educação indígena. Desde o meu primeiro dia de aula como aluna de uma escola indígena em um tempo já remoto, enfrentando as dificuldades que relatei, o que se amplificou com a necessidade de ter que estudar fora da minha comunidade, concluindo a Educação Básica e realizando as duas formações universitárias, compreendendo diversos momentos de tensão e sofrimento, mas que se traduzem hoje na certeza de que esse foi um caminho muito significativo para mim, porque me conduziu a uma condição de autonomia no cultivo do saber, integrando o conhecimento escolar ao conhecimento tradicional do meu povo, que me assegurou a importante condição de autora indígena, me juntando a parentes indígenas que abriram os caminhos e me inspiraram na minha trajetória.

## 4. NARRATIVAS E MEMÓRIAS DE UM POVO

### 4.1 A HISTÓRIA NA ÓTICA DE QUEM A PROTAGONIZOU

As análises feitas nesta seção sustentam e evidenciam o etnocentrismo e sua influência para a criação de uma imagem estereotipada e marginalizada sobre nós povos indígenas. Envidamos esforços no transcorrer da nossa pesquisa para fundamentá-la com dados, memórias, tradições e narrativas oriundas de fontes verdadeiras e fiéis da nossa história.

Os portugueses chegaram ao litoral do que hoje é conhecido como Brasil no século XVI. As histórias contadas pelos colonizadores ao longo do tempo foram forjadas pelos interesses econômicos e financeiros de uma sociedade eurocêntrica, invasora, gananciosa e escravocrata, que formou um imaginário falso e cruel sobre os povos aqui encontrados. Assim, esses povos foram submetidos à escravidão, tiveram suas terras invadidas e suas culturas apagadas, além, é claro, de esses europeus iniciarem um processo de genocídio em larga escala que quase dizimou os povos originários no Brasil.

Nos dedicamos a discorrer sobre a luta dos povos indígenas pela terra, ressaltando aqui que a relação do indígena com a terra apresenta um significado cultural, envolvendo desde os aspectos sociopolíticos até o sistema de crenças e, portanto, envolvendo também e principalmente os aspectos espirituais que trazem relevância para as sociedades indígenas, dentro do contexto de cada povo. É necessário também salientar que a relação dos povos indígenas com a terra não contempla os seus valores imobiliários e sim a continuidade da vida, pois não existe povo se não houver território. Assim, inserimos nesse contexto as histórias sobre a origem, as lutas, retomadas e resistência dos povos indígenas e, conseqüentemente, do povo Kariri-Xocó, entendendo que não existe povo se não existe terra e território e, somente a partir desse contexto, podemos tratar dos temas socioculturais e políticos, incluindo aí a educação e seus processos. Dessa forma, busco dar conta do que destaca o parente Casé Angatu Xukuru Tupinambá, ao afirmar que:

A relação dos seres humanos com a terra, com o território, somente há muito pouco tempo passou a ser pautada pela ideia de propriedade privada. Para os povos indígenas, essa relação é mais profunda, porque trata-se de um território sagrado. “Nós não somos donos da

terra, nós somos a terra. O direito congênito, natural e originário é anterior ao direito da propriedade privada. Não estamos lutando por reforma agrária. Pelo fato de nós sermos a terra, temos o direito de estarmos na terra e o direito de proteger o que chamamos de sagrado, a natureza; é ela que nos nutre e nós a nutrimos à medida que a protegemos”, explica Casé Angatu Xukuru Tupinambá, em entrevista por telefone à IHU On-Line (TUPINAMBÁ, 2019)<sup>27</sup>.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) editou uma publicação no ano de 2000, em comemoração aos quinhentos anos do Brasil, nessa publicação constava uma estimativa populacional indígena no ano de 1500 de cerca de 2,4 milhões de indivíduos. No último censo populacional realizado pelo IBGE em 2010<sup>28</sup>, apurou-se uma população de aproximadamente 890 mil indígenas, o que significa um percentual de 0,47% da população brasileira atual. Os números estimados pelo IBGE para a população indígena em 1.500 são bastante questionados por diversos outros historiadores, havendo opiniões e estudos divergentes apontando de 2 à 10 milhões de indígenas que se originavam de mais de 1.000 povos quando da chegada do europeu a costa brasileira, também existem contestações quanto aos números apurados no último censo (2010), por considerar também aqueles que se declaram indígenas, o que na opinião de alguns especialistas altera os resultados da pesquisa, visto que somente foram apontados cerca de 450 mil indígenas vivendo em comunidades indígenas em 2010.

Se analisarmos esses números levando em conta os dados levantados pelo IBGE, constataríamos de pronto a brutal redução, pior ainda se considerarmos o número (450 mil) aí percebemos claramente o processo de genocídio que causou praticamente o extermínio da população indígena, sendo as políticas adotadas no período colonial responsáveis por quase exterminar totalmente as populações originárias, ou seja, de 1.500, quando o europeu aportou na costa brasileira, até 1822, quando o Brasil se declarou independente, muito se fez para exterminar os nativos que aqui viviam, mesmo com muitos indígenas participando do processo de independência, lutando ao lado dos brasileiros em várias guerras. Após esse período,

---

<sup>27</sup> TUPINAMBÁ, Casé Angatu Xukuru. “Nós não somos donos da terra, nós somos a terra”. Entrevista especial com Casé Angatu Xukuru Tupinambá. [Entrevista concedida a] Ricardo Machado. **Instituto Humanitas Unisinos**. 31 jan. 2019. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/582140-nos-nao-somos-donos-da-terra-nos-somos-a-terra-entrevista-especial-com-case-angatu-xukuru-tupinamba>. Acesso em: 10 jan. 2022.

<sup>28</sup> INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: [https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf). Acesso em: 5 jan. 2022.

com o estabelecimento do Império, novamente as políticas genocidas tiveram lugar principalmente pelas tomadas de terras e expulsão dos povos que nelas habitavam. Políticas que, de certa forma, permanecem vigentes apesar de a Constituição de 1988, que reconheceu e definiu um processo de demarcação. O não cumprimento desse compromisso assumido com os povos indígenas ainda traz grandes conflitos entre nós, o Estado brasileiro e os interessados na exploração e apropriação das nossas terras (como mineradoras, garimpeiros, agentes do agronegócio e madeireiros), que ao longo da história têm sido os principais responsáveis pelos crimes de genocídio e ecocídio que nos atingem.

São mais de cinco séculos marcados por todo tipo de ameaças e ações que vão desde a presença missionária, encarregada da conversão, evangelização, catequização, submissão e escravização dos povos indígenas, passando pelos assédios dos comerciantes portugueses, espanhóis, ingleses, franceses, holandeses entre outros. Entre os agentes coloniais no Brasil, merecem destaque os bandeirantes na sua busca ensandecida pela captura e comércio de indígenas como escravos.

No início da colonização, muitos povos indígenas através de um violento processo de conquista, foram submetidos ao trabalho escravo, atuando em atividades extrativistas, na agricultura de subsistência e de exportação e na construção das primeiras vilas e cidades.

#### 4.2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE KARIRI-XOCÓ

A educação indígena do povo Kariri-Xocó é bem diferente da Educação Escolar Indígena, ambos são temas bem distintos. A educação indígena perpassa por um longo período de tempo que começa ainda no ventre de cada mulher da aldeia. Quando uma mulher indígena descobre que está grávida, é parte da tradição na comunidade que esse nascituro seja acompanhado pela divindade ancestral, ou seja, ele(a) começa a receber os ensinamentos ancestrais ainda dentro do ventre de sua mãe.

Ao nascer, essa criança inicia a sua caminhada de vida recebendo os ensinamentos familiares que lhes vão sendo transmitidos por seus familiares diretos e os demais presentes em seu cotidiano. Assim, ele(a) vai recebendo a sua educação, desde a sua concepção até a fase adulta. Durante esse período, ele(a) passa por ritos

de passagem, quando, numa primeira etapa, ainda criança, aprende os costumes, danças, cantos e crenças da comunidade. A adolescência é o momento em que se inicia a busca por interação e conhecimento das suas missões de vida, as missões que foram recebidas e para as quais eles foram designados antes da sua concepção e que impressas em seu espírito, ainda antes de estarem no ventre de suas mães.

Na fase adulta, recebem, internalizam e sedimentam, de fato, todos os ensinamentos, concretizando e gerando as condições necessárias à sua execução, percorrendo os caminhos da fé, amor e paz. Na verdade, os povos indígenas, de modo geral, assim como os da comunidade Kariri-Xocó, em particular, têm, cada um, de acordo com a sua cultura, seu modo próprio de transmitir saberes e educar seus integrantes.

Na comunidade Kariri-Xocó, as crianças são designadas desde pequenas a cumprirem seu papel dentro dos rituais, e são esses papéis responsáveis pela sedimentação dos ensinamentos ancestrais. Existe cada etapa e tudo é feito no tempo correto, o tempo para nós é realmente infinito, o tempo por vezes adormece passando por algumas gerações e desperta para influenciar na vida de cada uma dessas crianças que chegam nesse novo tempo. A partir desses princípios fundamentais, transmitidos dentro da oralidade, de geração para geração, desde o início dos tempos, que temos a constituição da noção de civilização indígena.

Como pensar em uma Educação Escolar Indígena sem inserir esses ensinamentos que fazem parte das nossas tradições? Qual o sentido da vida se não respeitarmos as formas que cada povo vive? Como inserir a educação formal nas escolas das aldeias, se não pensarmos em como as aulas serão executadas, inserindo os aspectos da educação dentro de cada cultura? Essas e outras formas de pensar e agir, ao longo do tempo, nos inquietam. Para melhor contribuir com esse tema, é necessário entender como o processo tem sido desenvolvido pela Escola Estadual Indígena Pajé Francisco Queiroz Suíra junto à comunidade.

Durante o período em que cursei Licenciatura em Pedagogia, algumas disciplinas obrigatórias do curso apresentavam temas de vários pensadores da área de educação, e eu ficava pensando sobre a universalidade daquela pedagogia e se ela abrangia os modos de pensar e viver de cada povo, especificamente dos povos indígenas. Dentro desse aspecto e das análises feitas, pude concluir que, de fato, a educação proposta e apresentada em suas obras, eram de alguma forma pobres para as crianças indígenas, embora em alguns aspectos se mostrem eficazes como no

caso de autores como Paulo Freire, Piaget, Emília Ferreiro e Lev Vygotsky.

Para entender essa eficácia, é necessário entrar no mundo teórico desses pensadores, ainda que superficialmente. Segundo Cunha e Giordan (2012)<sup>29</sup>, para Vygotsky, as crianças nascem com funções psicológicas elementares e essas vão evoluindo a partir do aprendizado da cultura e das experiências que elas vão adquirindo ao longo desse aprendizado. Assim, elas se tornam funções psicológicas superiores, ou seja, comportamento consciente, ação proposital, capacidade de planejamento e pensamento abstrato.

De acordo com a Teoria Sociocultural de Vygotsky, essas percepções são processos mentais, que se agregam e participam da formação do pensamento humano. Dessa forma, influenciam na formação dos conceitos científicos que são desenvolvidos na escola através dos processos de percepção (CUNHA; GIORDAN, 2012).

Ao compararmos as diferenças entre o pensamento de Vygotsky e Piaget, podemos observar que Piaget também concebe a criança como um ser ativo e atento, que vive criando hipóteses sobre o seu ambiente, entretanto, Piaget refere-se à maturação biológica, enquanto Vygotsky, ao ambiente social (DEMIZU *et al*, 2015)<sup>30</sup>. Agregamos então a essa discussão a visão freireana, em especial a obra *Pedagogia do Oprimido* (2018), que postulava que a escola deveria ensinar o aluno a "ler o mundo" e, dessa forma, a transformá-lo, defendendo uma educação que desperte a criticidade dos alunos, extrapondo-se as matérias básicas como português, matemática, história e geografia.

A teoria de Paulo Freire<sup>31</sup> apresenta a problematização da sociedade que necessitou expandir a socialização e a aprendizagem das crianças e dos adultos em função de uma base de produção industrial e tecnológica, em detrimento das demandas de libertação e humanização da sociedade. Explorando ainda, trazemos a

---

<sup>29</sup> CUNHA, Maria Borin; GIORDAN, Marcelo. As Percepções na Teoria Sociocultural de Vigotski: uma análise na escola. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.5, n.1, p. 113-125, maio 2012.

<sup>30</sup> DEMIZU, Fabiana Silva Botta; SANTOS, Diego Marlon dos; MATARUCO, Sônia Maria Crivelli; ROYER, Marcia Regina. Reflexões sobre teorias da aprendizagem para o ensino de ciências: Piaget x Vygotsky. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 12, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Educere, p. 3455-3467, 2015. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/extcal/event.php?event=119>. Acesso em: 14 abr. 2022.

<sup>31</sup> MOYA, Isabela. Paulo Freire: o que diz a filosofia do educador brasileiro?. **Politize**, 19 set. 21. <https://www.politize.com.br/paulo-freire/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

afirmação de Emília Ferreiro<sup>32</sup>, psicolinguista argentina que foi orientanda de Piaget no doutoramento, que acredita que o conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta à interação social, na escola ou fora dela.

Nesse processo, a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até se apossar do código linguístico e dominá-lo. Assim, segundo Ferrari (2008), a pupila de Piaget critica duramente a alfabetização tradicional, que julga a aptidão das crianças para o aprendizado da leitura e da escrita por meio de avaliações de percepções como as capacidades de discriminar sons e sinais e pela motricidade desenvolvida através da coordenação, orientação espacial, dentre outras. Devido a isso, a pesquisadora teria descoberto, desenvolvido e descrito a psicogênese da Língua Escrita, abrindo espaço para um novo tipo de pesquisa pedagógica, através da qual a compreensão do papel de cada um dos envolvidos no processo educativo muda radicalmente.

Dessa forma, a partir das perspectivas elencadas, podemos imaginar a vastidão de conhecimentos quanto à educação humana, embora isso evidencie a necessidade de aprofundar os estudos, bem como, desenvolver novas técnicas dentro das especificidades da educação indígena e da Educação Escolar Indígena.

A educação escolar é um sonho de difícil execução que só os envolvidos, os que vivenciam o seu cotidiano sabem das dificuldades e avanços reais nesse contexto, para assim podermos definir qual é realmente o poder que temos nas mãos para potencializar objetivos como a afirmação e o respeito à nossa identidade como indígenas. Foi pensando nessa perspectiva que busquei colaborar com a possibilidade de mudar a história de muitos na minha comunidade, a começar pela forma como o sistema nos enxerga, como o Estado nos trata e como o poder econômico se contextualiza dentro da nossa Educação Escolar Indígena.

Por mais que tenhamos longas e antigas lutas dentro do nosso país, conquistando o estabelecimento de leis que nos assegurem o direito a uma educação escolar intercultural, específica e diferenciada, isso é pouco! É muito pouco se levarmos em conta o que dizem os parentes Guarani sobre a nossa longa história de “martírio”, tão bem retratado pelo antropólogo indigenista Vincent Carelli no filme *Martírio* (2016).

O documentário em questão retrata a expropriação das terras e dos direitos do

---

<sup>32</sup> FERRARI, Márcio. Emília Ferreiro, a estudiosa que revolucionou a alfabetização. **Nova Escola**, s.l., 1º out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/338/emilia-ferreiro-estudiosa-que-revolucionou-alfabetizacao>. Acesso em: 12 abr. 2022.

povo Guarani e Kaiowá do Mato Grosso de Sul, possibilitando constatar o genocídio em curso a que esses povos estão submetidos, em um processo exploratório. Para isso, Vincent viaja por diversas aldeias, mostrando o processo como a espiritualidade se pronuncia dentro do sistema político e ouvindo a voz reprimida dos povos ali reunidos com entrevistas que carregam essa dor tão silenciada.

Assim, entendemos e permanecemos na luta por uma Educação Escolar Indígena não somente livre, mas, principalmente, libertadora, conforme nos apresentou Paulo Freire (2015, p. 47), “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Nós — enquanto professores indígenas, pedagogos indígenas e profissionais da educação indígena, lideranças e até a comunidade de uma forma geral — precisamos trabalhar juntos dentro do processo de Educação Básica das nossas crianças e jovens, nos mantendo abertos para as curiosidades manifestadas nas salas de aula, observando suas dificuldades, criando assim um ambiente propício para que professores possam ensinar de verdade, ao invés de transferir simplesmente os conhecimentos, definidos por um currículo escolar formado por uma sociedade que não tem o real conhecimento sobre nós, povos originários.

Ao apresentar as entrevistas realizadas e interliga-las ao aqui descrito, podemos observar as narrativas dos entrevistados perante questões como “qual o papel da educação para nossas crianças, jovens e adultos da comunidade?”. Diante dessa pergunta, as respostas pareciam as mesmas, mas os objetivos diferiam bastante entre um e outro entrevistado.

Nhenety defende que a educação, para a nossa comunidade, é feita dentro do nosso próprio Ouricuri. É possível compreender esse posicionamento ao observarmos o que eles aprendem na escola. Nesse contexto, veremos que existem diferenças, discordâncias e dissonâncias, especialmente pelo fato de a escola ter se tornado estritamente um canal, um espaço físico onde os professores transmitem apenas conteúdos, mas não aplicam os ensinamentos que recebemos durante o processo educacional indígena não formal. Hoje, a escola preocupa-se apenas em fornecer um título e atribuir aos alunos competências para seguirem no estudo formal, mas sem vínculos com a educação do nosso povo na íntegra, como gostaríamos que fosse. Esse fato não prepara nossos jovens para enfrentar a vida adulta e, principalmente, para saírem da aldeia em busca de maiores conhecimentos, sendo então o principal

responsável pelo abandono dos estudos por esses jovens antes da sua conclusão.

Segundo Nhenety, que carrega grande conhecimento e experiência em relação ao sistema escolar indígena, a grande maioria dos professores não conseguem seguir o ritmo de ensino e de aprendizagem tão acelerados, porque o tempo e o ritmo são outros. Apesar disso, eles buscam cumprir a carga horária, bem como seguir um sistema de datas comemorativas, que também não condizem com a nossa realidade. Foi dentro desse diálogo, que tivemos há algum tempo, que eu pude perceber a necessidade de alterações no calendário escolar naquela época e exigir do Estado o respeito por ele, de forma que pudéssemos seguir conforme definido.

Além das mudanças no calendário, reunimos os professores junto à direção para analisar, avaliar e estudar as formas como o Estado lidava com as nossas questões. Então, conseguimos verificar os documentos, currículos educacionais, leis, bem como programas inseridos na escola levando todos a um melhor entendimento do funcionamento e das dinâmicas que envolvem a Educação Escolar Indígena. Nesse processo, os professores iam percebendo as reflexões que alguns autores levantavam em suas obras a respeito da aprendizagem, a exemplo de Paulo Freire.

Diante disso, buscamos compreender a maneira como os mais velhos, os anciões e os familiares envolvidas nesse contexto pensavam a Educação Escolar Indígena. Para tanto, propomos a seguinte questão: Qual o papel da educação escolar na comunidade Kariri-Xocó?

#### 4.3 NARRATIVAS DOS MAIS VELHOS

Para melhor entendimento sobre as questões que se fizeram presentes junto ao meu povo dentro do contexto da educação escolar e principalmente da educação indígena, na busca de respostas e de aprofundamento que nos levasse a uma melhor compreensão é que me debrucei sobre cada uma das entrevistas aqui apresentadas, refletindo sobre os problemas enfrentados por cada um dos entrevistados.

No processo de seleção dos entrevistados, busquei identificar parentes na comunidade que tivessem vivido o seu período escolar no tempo de implantação do Posto do SPI na nossa comunidade. Através dessas entrevistas, busquei encontrar evidências, na memória dos mais velhos, da política assimilacionista e de apagamento

étnico coordenado pelo SPI e depois mantida pela FUNAI através do modelo educacional implantado na Educação Escolar Indígena.

Entre os entrevistados, temos Maria Ducarmo, professora indígena contratada pela FUNAI para atuar na escola da comunidade junto com profissionais não indígenas. Além dela, buscando dar conta do momento presente, temos o depoimento de Rozangela Laurindo Silva, professora indígena que, junto comigo, passou a assumir a Escola Pajé Francisco Queiroz Suíra após sua estadualização.

Para melhor embasar este trabalho, selecionamos também lideranças como Nhenety Kariri-Xocó que foi aluno da escola no período do SPI, e, em seguida, estudou fora da comunidade, passando, junto com outros jovens indígenas de todo o país, por um regime de internato mantido pela FUNAI em uma escola agrícola de Zootecnia. Com a estadualização da Educação Escolar Indígena, por conta de sua experiência, Nhenety também atuou como professor e coordenador da Escola Pajé Francisco Queiroz Suíra.

Outra importante liderança entrevistada foi o Pajé Júlio Queiroz Suíra, que é a principal liderança espiritual do Povo Kariri-Xocó.

Por esta pesquisa se tratar de um trabalho autobiográfico considerando a minha trajetória de vida, também foram entrevistados os meus pais, Ademir Cruz e Maria José Vieira Cruz (Figura 16), que, junto com os demais entrevistados, são devidamente apresentados para que seja possível entender o papel de cada um e o porquê de terem sido selecionados para este trabalho de pesquisa.

**Figura 16** - Meus pais, Dona Maria José e Seu Ademir



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora.

A primeira questão que merece ser destacada, antes mesmo de apresentar a fala dos entrevistados, é que, apesar de terem revelado uma crença no papel transformador da escola em suas vidas, nenhum deles entrevistados logrou êxito quanto à continuidade dos seus estudos, situação que, de alguma forma, mesmo que em menor escala, ainda é uma realidade nos dias de hoje, o que, do ponto de vista estatístico, representa uma situação muito desfavorável para o povo Kariri-Xocó e, de certa forma, para todos os povos indígenas no Brasil, considerando a similaridade quanto às causas, necessidades e problemas enfrentados, independente das especificidades culturais de cada povo.

Nas entrevistas com os anciões e professores da comunidade Kariri-Xocó, podemos perceber a forma como eles estabelecem uma relação direta entre a educação escolar e suas memórias, pondo em evidência experiências de vida tão sofridas, marcadas pela resistência para assegurar o espaço no qual todos vivem hoje. Ouvir e dialogar com eles sobre suas trajetórias envolveu um processo de dar voz a quem viveu na pele a dor e o sofrimento de ser, existir e resistir a tantos ataques a nossos direitos como povo indígena, em busca da afirmação da nossa identidade, da nossa cultura.

Quando nos aprofundamos na história de Maria José Vieira Cruz (minha mãe), conseguimos identificar que um dos principais fatores que a levaram à decisão de interromper seus estudos foi a fragilidade financeira sentida após o falecimento do seu pai, fragilidade que a obrigou a buscar trabalho, para ajudar no sustento da casa. Junto a esse fato, somou-se outro de grande relevância, que foi o matrimônio contraído precocemente, com apenas 16 anos. Ao analisarmos esse acontecimento, nota-se que ele faz parte da cultura do meu povo, sendo habitual os jovens, principalmente as meninas, casarem-se com pouca idade.

Podemos observar ainda o quanto esses fatores impactaram na sua vida e, por extensão, na vida de todos da família. Quando a entrevistamos, foi possível verificar que, ainda que ela não tenha dado continuidade à sua formação escolar, o fato de ter tido uma boa base escolar, inclusive por ter estudado um período em São Paulo, ela teve oportunidade de ensinar outros parentes a ler, escrever e contar. Certamente, se tivesse concluído os seus estudos e melhor, se especializasse, poderia ter atingido um patamar muito mais confortável dentro da estrutura social local, sem precisar

exercer atividades tão penosas para ajudar no sustento de sua família. Nesse sentido, ela afirma na entrevista:

Como a educação escolar na aldeia tinha diversas carências, inclusive de professores, eu possuía os conhecimentos iniciais, que na época usei para ensinar no programa do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), ou seja, passei a alfabetizar os parentes que ainda não eram alfabetizados na comunidade (CRUZ, M., 2021)<sup>33</sup>.

Ao prosseguir no estudo e análise do tema, podemos observar a semelhança e convergência para a problemática quanto à fragilidade financeira, acarretada pela falta de recursos, trabalho, oportunidades, segurança e, principalmente, pela ausência das condições mínimas para a manutenção da frequência e continuidade no desenvolvimento escolar dos parentes da aldeia Kariri-Xocó.

Observando o que relata Sr. Ademir Cruz (meu pai), mais uma vez, encontramos como principal vetor da interrupção e abandono da escolarização as necessidades financeiras a serem supridas através da mão de obra de todos os membros da família. Ainda que crianças e em idade escolar, todos os irmãos de meu pai precisavam exercer atividades laborais — tanto domésticas quanto produtivas — para a manutenção e sustento da família. Ao se referir a essa questão, minha mãe fez o seguinte comentário:

Ele relata muitas dificuldades desde a infância principalmente no processo escolar, iniciou a primeira série com 8 anos de idade, porém já precisando ajudar seus pais nos serviços da roça, na plantação de arroz e nos serviços domésticos, não restando assim muito tempo para se dedicar a escola (CRUZ, M., 2021).

Outro aspecto que muito influenciou vários parentes a interromperem seus estudos foi a falta de continuidade da própria escola da comunidade, que não oferecia todas as etapas necessárias, ou seja, ele nos relataram que, ao concluírem a quarta série do Ensino Fundamental, não tinham como dar continuidade aos estudos na comunidade, sendo necessário buscar um ensino particular fora da aldeia, o que inviabilizou a continuidade dos seus estudos para a maioria das pessoas, como foi o caso do meus pai, conforme destacou minha mãe:

---

<sup>33</sup> CRUZ, Maria José Vieira. **Entrevista concedida a Denizia Cruz**. Porto Real do Colégio, 12 jul. 2021.

Ele cursou até a quarta série do Ensino Fundamental. Ao concluir a quarta série, teve que parar, pois a escola da aldeia não tinha as outras séries constituídas e assim não havia como dar continuidade a não ser em uma escola particular e a família não dispunha de recursos para pagar. Ele fala com certa melancolia que alguns colegas deram continuidade aos estudos devido à professora D. Terezinha ter arcado com as despesas da escola para eles, não tendo sido contemplado com essa benevolência e, assim, precisou parar de estudar e se dedicar por tempo integral ao trabalho e ajudar o sustento da família (CRUZ, M., 2021).

Ao entendermos que a educação escolar, com uma boa e sólida formação, acrescenta conhecimentos e saberes que podem, de fato, trazer melhorias socioeconômicas e o quão prejudicial foi a falta de um compromisso efetivo dos órgãos indigenistas para com a questão educacional em nossa comunidade caracterizando o descaso e a responsabilidade do Estado brasileira na condução da política indigenista.

Certamente, a falta de um compromisso efetivo com a questão da educação escolar trouxe grandes prejuízos, porém ao contabilizarmos os resultados, o fato da incompetência e inoperância do Estado foi muito positivo, pois, dessa forma, não conseguiu implantar o seu sistema assimilacionista, nos dando a possibilidade de entender e resistir com a afirmação da nossa cultura, nos fazendo perceber, nos dias de hoje, a importância e o significado da nossa luta por uma educação indígena diferenciada, privilegiando os nossos aspectos culturais, em interação com conhecimentos não indígenas.

#### 4.4 NHENETY KARIRI-XOCÓ: CONTADOR DE HISTÓRIA ORAL E ESCRITA

José Nunes de Oliveira tem 58 anos e há mais de 30 anos tem se dedicado ao fortalecimento de nossa cultura, sendo reconhecido pelo nosso povo como um historiador, um contador da história oral e escrita, um guardião das histórias, dos documentos e da cultura do nosso povo. Ele chama a atenção quanto ao crescimento urbano da cidade de Porto Real do Colégio, ressaltando que a aldeia Kariri-Xocó ficou restrita a uma pequena área na zona rural, tendo apenas uma única rua. Essa rua se chama Rua São Vicente. Ela era denominada e é conhecida até hoje como Rua dos

“Caboclos” ou Rua dos “Índios”. Foi nessa rua que, em 1963, José Nunes (Nhenety Kariri-Xocó) nasceu e cresceu.

Em suas narrativas, Nhenety recorda-se do momento em que ingressou na escola, dizendo: “Eu ingressei na escola com 6 anos de idade, porque minha casa ficava ao lado da escola fazendo parede com ela. A professora era Dona Terezinha, contratada pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) ainda na década de 50” (OLIVEIRA, 2021)<sup>34</sup>.

Nhenety destacou a sua admiração pela professora Dona Terezinha e que guarda, até hoje, em seu arquivo pessoal uma foto com ela e outras pessoas da comunidade (Figura 17).

**Figura 17** - Foto na Escola Indígena P. I Padre Alfredo Dâmaso, 1973.



Fonte: Arquivo Pessoal de Nhenety.

Segundo Nhenety, essa foto retrata o momento em que os pais dos alunos apresentavam o Toré, na comemoração do Dia do Índio. Segundo ele, essa comemoração se tornou um evento oficial promovido em todas as escolas indígenas no período da Ditadura Militar. Com essa comemoração, o órgão tutor dos povos indígenas (SPI), buscou dar a impressão de que o Brasil estava bem administrado e respeitava nossas culturas.

Na foto, aparece a professora, Dona Terezinha, vestida de preto, o chefe do Posto, o Sr. Ademir, com camisa branca, acompanhado por seus filhos, Luznayara, Ricardo, Dioclécio e Moacir, que estão próximos à professora.

<sup>34</sup> OLIVEIRA, José Nunes de (Nhenety Kariri-Xocó). **Entrevista concedida a Denizia Cruz**. Porto Real do Colégio, 21 fev. 2021.

Ao se referir ainda às normas definidas pelo governo da Ditadura Militar para o funcionamento das escolas, Nhenety recorda-se de que, antes de começar as aulas, os alunos primeiro tinham que cantar o Hino Nacional, depois o Hino da Bandeira e, na sequência, rezar o Pai Nosso e a Ave Maria.

Quando era a hora de cantar o Hino da Bandeira todos os alunos tinham que ir para o pátio da escola e cantar com a mão direita no peito e eu cantava também. Eu lembro que a inspetoria regional do SPI para o nordeste era em Recife, todos os materiais escolares e livros vinha de lá, eu lembro da extinção do SPI e criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que assumiu e passou a atender as necessidades de saúde, educação e territorial da aldeia (OLIVEIRA, 2021).

Em relação a esse tempo da ditadura, Nhenety também rememora que, na rua onde estudavam, tinha um comércio, que o faz recordar de um fato:

[...] lembro que comprei uma bolsa com o nome “Pátria Amada Brasil”, que era a propaganda da época em função da Ditadura Militar que ditava tudo, inclusive como as escolas poderiam se portar. Foi nessa época que na aldeia começaram a chegar os primeiros aparelhos de televisão, uma novidade para todos (OLIVEIRA, 2021).

Outra recordação do tempo da ditadura é que a educação na escola era bastante rígida e que se ignorava todas as injustiças e preconceitos sofridos pelos parentes indígenas, tendo alguns sido presos sem motivos aparentes, somente pelo fato de serem indígenas e identificados como “personas não gratas”, arruaceiros, preguiçosos, vadios e miseráveis.

Uma prova das arbitrariedades dos militares para com os povos indígenas naquela época é um documento apresentado que integra um dossiê que está sob a guarda do Museu do Índio da FUNAI, no Rio de Janeiro. Esse documento (Figura 18) dá conta de um caso de perseguição e discriminação sofrida por um dos nossos parentes, indígena Kariri-Xocó, que teve sua prisão decretada de forma irregular, sem “culpa formal”.

**Figura 18** - Documento do Ministério da Agricultura para o P. I Padre Alfredo Dâmaso - AI, 1966. Informando a prisão injusta de um indígena sem culpa formal.



Fonte: Museu Do Índio – RJ.

Como Nhenety morava próximo à escola, em um dos trechos da entrevista, ele destaca uma situação muito interessante a respeito da sua curiosidade e interesse pela escola:

Eu via os alunos chegarem para as aulas e eu ouvia da minha casa a professora Terezinha ministrando as aulas que me deixava muito curioso e com muita vontade de participar daquelas aulas. Eu falava para minha mãe que queria ir para a escola e mamãe dizia: “meu filho você ainda não tem idade para ir à escola”. Assim, eu todo triste ficava na janela de casa ouvindo as aulas, mas na hora da merenda eu entrava para comer junto com as outras crianças, porque Dona Terezinha deixava eu entrar (OLIVEIRA, 2021).

Em relação à atitude compreensiva da professora Terezinha, a respeito do seu interesse em frequentar a escola, ele destaca:

Os meninos que estudavam eram maiores que eu. A professora Terezinha também falava que eu não tinha idade para estudar ainda, mas que pedisse para minha mãe comprar um ABC para mim. Meu pai foi na “bodega” de seu Antônio Donato, comprou o ABC vermelho que eu tanto queria. Então, eu estudei e com isso entrei na escola mais cedo. Eu lembro do funcionário que abria a escola. O

nome dele era José Tononé, conhecido pelo apelido de “Zé Gatinho”. Na comunidade, a merendeira era Dona Marieta, que caprichava na merenda para os alunos (OLIVEIRA, 2021).

Nhenety guarda em sua memória que na escola tinha uma biblioteca, chamada de Biblioteca Padre Anchieta, que se tornou uma referência para ele:

Quando comecei de fato a estudar, passei a conhecer melhor as coisas do homem branco através dos livros, assim eu pude sentir a diferença cultural de forma muito mais contundente.

Além de perceber as diferenças de ser educado dentro de uma comunidade indígena, eu pude também perceber um mundo completamente diferente daquele em que convivi até aquele momento.

Outra percepção que demorei um pouco mais, também logo foi percebida de fato nos livros fornecidos. O fato de serem escritos por não indígenas, carregado por forte sentimento eurocêntrico e etnocêntrico.

Observava quando era época da data comemorativa do Dia do Índio, os alunos faziam apresentações teatrais para representar como foi o “descobrimento” do Brasil, que na verdade entendemos como invasão (OLIVEIRA, 2021).

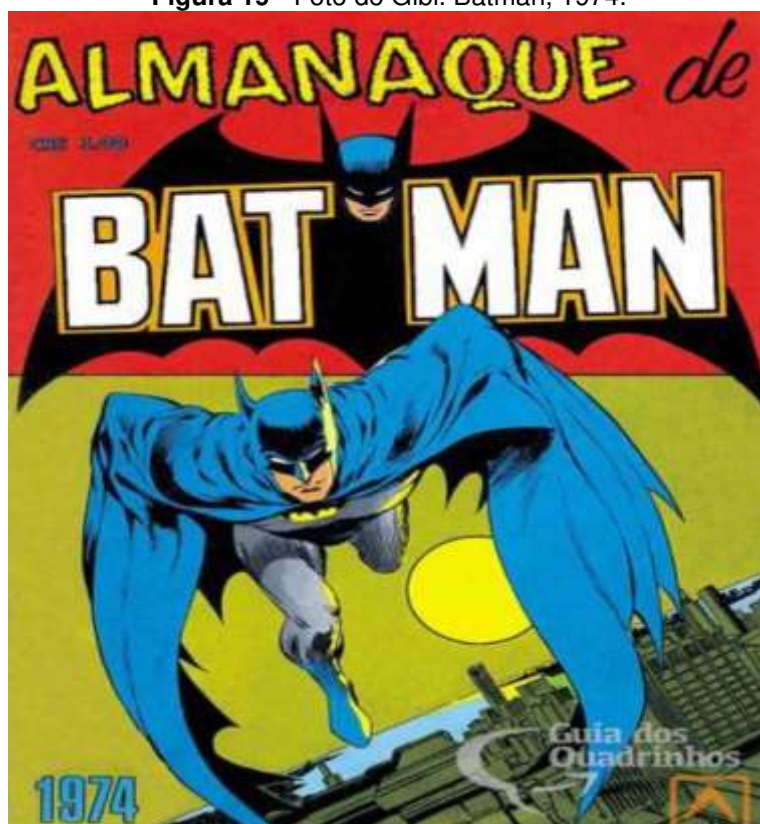
Conforme Nhenety nos relata, na época em que o SPI foi extinto, por denúncias de corrupção e violência contra os indígenas, o governo militar criou a FUNAI. Logo no início, segundo ele, teve um chefe do posto chamado Sebastião, que foi sucedido por Ademir, que trabalhou na aldeia até 1963. Esse chefe foi depois substituído pelo Sr. Paulo, que assumiu como chefe do posto da FUNAI e cativou a todos. Segundo Nhenety,

O Sr. Paulo trouxe consigo presentes para as crianças: bolas, bonecas e outros, eu recordo que me interessava por gibis. Lembro bem da alegria que tive quando ganhei os gibis de super-heróis escrito pelos brancos: *Superman*, *Batman*, *Fantasma*, lembro que a partir de então eu era presenteado sempre pelo chefe Paulo com gibis (OLIVEIRA, 2021).

As memórias de Nhenety daquele período se voltam para a forma como o chefe Paulo cativava a ele e a todos através dos presentes. A ele, principalmente, por causa dos gibis, que incentivavam o seu interesse pela leitura, que permaneceu como um aprendizado importante na sua vida, até os dias atuais, ainda que essa leitura nada tivesse a ver com o contexto do nosso povo.

É muito significativa a forma como Nhenety descreve a importância da leitura dos gibis na sua formação como leitor. A transformação do menino que era em um homem responsável com seus afazeres na comunidade. Foi a partir da leitura dos gibis que ele pode perceber com mais intensidade o mundo em que ele vivia e o mundo que existia lá fora. Ainda que fantasiosamente e com personagens fictícios, dentre os gibis, ele se lembra do Almanaque de Batman (Figura 19) como um dos que mais gostava de ler.

Figura 19 - Foto do Gibi. Batman, 1974.



Fonte: Guia dos Quadrinhos<sup>35</sup>

Referindo-se novamente aos chefes de posto da FUNAI, Nhenety diz:

Recordo que o chefe Paulo, assim como os seus antecessores moravam no Posto Indígena, que também era vizinho da escola. Foi ele que inseriu no calendário das festas de São João a primeira quadrilha, modificando assim o cronograma das datas comemorativas da escola, em 1974. Lembro que, antes os festejos, eram sempre dançado o Toré. Na época do São João, o indígena Antônio Tinga e Zé de Ouro organizavam o Toré. Eles pediam para as crianças

<sup>35</sup> Disponível em: <http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao/almanaque-de-batman-1974/al00101/21721>. Acesso em: 17 fev. 2021.

organizar a sala de aula para dançar o Toré até o amanhecer do dia (OLIVEIRA, 2021).

Ao analisarmos com maior profundidade as ações aqui colocadas, talvez possamos entender, dentro da sutileza e da simpatia conquistada, a tendência à implantação do integracionismo, principalmente no momento em que é inserido na comunidade indígena uma literatura fora do seu contexto, além das alterações do calendário e da inserção de costumes alheios à cultura, como é o caso das quadrilhas de São João, dentre outros. Como destaca Langhinotti (2013),

[...] No Paradigma Assimilacionista o objetivo pedagógico principal era educar o índio para que ele deixasse de ser índio, abdicando de sua língua, suas crenças, seus padrões culturais e incorporasse os valores e comportamentos da sociedade nacional. Inicialmente, tentou-se atingir tais objetivos através das orientações fornecidas pelo Modelo Assimilacionista de Submersão [...] (LANGHINOTTI, 2013).

Após a conclusão do período inicial de formação escolar, Nhenety nos conta sobre a dificuldade que teve de cursar o ginásio fora da aldeia, tendo que enfrentar os preconceitos, que eram muito comuns naquela época:

Terminei a quarta série em 1975 e passei logo para o ginásio. Com medo da discriminação, contei para a professora, Dona Terezinha, que não queria estudar na cidade. Pedi para repetir de ano. Permaneci na escola da aldeia por medo do preconceito que iria enfrentar na escola da cidade.

Após um ano, eu não tive mais como escapar. Tive que enfrentar esse medo e ir estudar na cidade. A FUNAI naquela época dava uma ajuda de custo para os alunos que fossem estudar na cidade. Recebiam uma bolsa de estudos para estudar e fazer frente às mensalidades da escola, que era particular. Assim, a FUNAI pagava as mensalidades, os materiais didáticos e o uniforme, dando segurança para a continuidade dos estudos. Isso me ajudou também a quebrar paradigmas, como o medo e a insegurança quanto a estudar fora da aldeia (OLIVEIRA, 2021).

Nhenety destaca que conheceu colegas que, de alguma forma, o ajudaram a enfrentar o preconceito. Eram alunos da cidade e do interior, especialmente do Girau do Sampaio, povoado próximo à cidade de Porto Real do Colégio. Na escola, vários eventos ocorriam, inclusive eventos esportivos, que o ajudaram na integração e na inclusão junto com os demais alunos, fazendo com que se conhecessem melhor.

Alguns dos alunos que fizeram amizade com ele eram do clube de futebol de salão e a integração com eles se estendeu para além dos muros da escola. Nhenety lembra que foi através do esporte que muitas barreiras foram quebradas entre ele e os alunos da cidade.

Nesse período, os primeiros times de futebol também surgiram na aldeia, como foi o caso do clube de futebol Kariri-Xocó, que jogava na aldeia, e em outros povoados e comunidades indígenas. Nhenety recorda que seus primos jogavam futebol e ele ia sempre assistir. Contudo, a natação era seu esporte favorito, principalmente devido às suas vivências desde muito cedo no rio Opará.

Nhenety estudou na Escola São Francisco, da quinta até a oitava série e, após esse período, ele se deparou com o problema da falta de uma escola de segundo grau na cidade. Como queria continuar seus estudos, Nhenety decidiu estudar na cidade de Propriá, em Sergipe, no Colégio Santo Antônio. Todos os dias Nhenety atravessava o rio de lancha, totó<sup>36</sup> ou barco, para assistir às aulas no período da noite. Essa foi outra dificuldade por ele relatada na nossa entrevista.

Quando Nhenety terminou o ginásio, em 1981, ele concorreu a um edital da FUNAI para estudar em um colégio interno, o curso técnico em Zootecnia e Agropecuária, na cidade de Urutaí, em Goiás. Tendo passado no edital, em 1982, ele viajou para estudar junto com outros parentes Kariri-Xocó, se encontrando com parentes vindo de várias aldeias próximas e de outros estados. Ele teve como colegas parentes de Palmeira dos Índios, do povo Xucuru Kariri, do povo Fulni-ô, entre outros.

Ele se recorda que quando chegaram em Brasília, foram falar com o coronel Jurandir, que era o presidente da FUNAI. Ele lembra da fala do coronel ao se dirigir a ele e seus colegas que de forma autoritária disse:

Venham 10 à minha direita, 10 à minha esquerda. Eu fiquei à esquerda e assim se definiu que quem estava à direita iria para a cidade de Cárceres, em Mato Grosso e quem estivesse à esquerda iria para a cidade de Urutaí, em Goiás. Lembro - me que um parente, chamado José Augusto, foi estudar em Pássaros e que não tinha nenhum conhecido.

Chegando lá, nós fomos para o Shopping comprar roupas com o pessoal da FUNAI, pois nós não tínhamos roupas para enfrentar a jornada diária. Recordo que compraram até os itens básicos para os estudos. Saímos de Brasília numa van para a cidade de Urutaí, em uma viagem que durou 5 horas (OLIVEIRA, 2021).

---

<sup>36</sup> Totó é uma canoa pequena com cobertura de lona com o motor de proa que faz um barulho semelhante a "totó".

Na sequência de seu depoimento, Nhenety destaca:

Chegamos à tarde na escola, tinham cerca de 500 alunos esperando a gente para recepcionar. O nome do diretor da escola era Pedro Iromásio. Nessa época, eu tinha 18 anos. Eu chorava muito, sentindo falta da aldeia e dos meus.

Estudei por 1 ano nesse colégio, mas a saudade do nordeste, da família, da comunidade e da aldeia era imensa e me fez abandonar esse projeto. Assim, em 1983, retornei para Alagoas. Fui estudar em Satuba o segundo grau. Ainda assim, ficava longe dos meus pais. Meu pai já estava ficando velho e debilitado, o que me fez tomar a decisão de retornar, para ajudá-lo nos afazeres braçais da roça e para ajudar minha mãe nos afazeres da casa (OLIVEIRA, 2021).

Nos anos de 1990, iniciou-se a organização dos movimentos indígenas do Nordeste, dando ênfase ao direito da Educação Escolar Indígena específica e diferenciada. Nesse período, Nhenety passou a integrar a Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo - APOINME, lutando lado a lado com os caciques dos povos indígenas de Alagoas, ajudando na construção de projetos educacionais. Na foto abaixo (Figura 20), vemos Nhenety em um encontro da APOINME:

**Figura 20** - Foto dos representantes da APOINME. Paulo Afonso, Comitê da Bacia do São Francisco - BA, 1997.



Fonte: Arquivo Pessoal de Nhenety.

Em suas lembranças, Nhenety destaca que apesar das dificuldades enfrentadas para dar continuidade aos seus estudos, ele não desistiu do sonho de estudar. No período da militância no movimento indígena, ele foi morar na comunidade Thafe-ne, que havia sido criada por parentes Kariri-Xocó e Fulni-ô, na cidade de Lauro de Freitas, na região metropolitana de Salvador, na Bahia. Para continuar seus estudos, ele ingressou no Colégio Social de Portão, localizado próximo à comunidade.

Na comunidade Thafe-ne, ele atuou na Organização Não Governamental Indígena Águia Dourada, onde passou a coordenar um projeto educacional e atuar como diretor da escola criada na comunidade. Nessa escola foi desenvolvido um sistema educacional voltado para a afirmação da cultura indígena, sendo inserido na grade curricular o ensino da língua Dzbukuá, do tronco linguístico Macro-jê e a história da aldeia Kariri-Xocó. Nesse sistema, todas as atividades realizadas na escola respeitavam e seguiam o calendário dos rituais da comunidade.

Por conta dos conhecimentos que tinha da nossa cultura e da sua experiência escolar, Nhenety ministrava aulas da língua materna, história e geografia. Como não tinha como atender a tantas atividades, foram recrutados outros parentes para compor esse projeto educacional que, de forma voluntária, passaram a ajudar na construção e no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Entre esses parentes, Nhenety destaca a atuação de Wesley, que ministrava aulas de Matemática, Edivânia, de Geografia, e José Santana, de Língua Indígena.

A escola/projeto funcionou durante um período de quatro anos e proporcionou que muitos parentes concluíssem o segundo grau. Todos os alunos eram indígenas que não tinham concluído seus estudos por vários motivos. Esse projeto foi desenvolvido em parceria com a Escola Social de Portão e sua missão era justamente dar condições de estudar aos parentes que não tinham condições de se deslocar da comunidade para a cidade, inclusive o próprio Nhenety.

Após o término do projeto, a escola antiga da aldeia, Escola Gilberto Pinto Figueiredo Costa, adotou o nome dado pelo projeto Águia Dourada e do Colégio Social de Portão, passando a ser chamada Escola Pajé Francisco Queiroz Suíra, em homenagem ao pajé “Francisquinho” que foi um ícone na nossa comunidade.

Mesmo com tantos contratempos, Nhenety não abandonou seu sonho na área da educação, contribuindo muito com a realização de trabalhos culturais em nossa comunidade.

Ele nos relata que foi coordenador da APOINME e que também assumiu a direção da Escola Pajé Francisco Queiroz Suíra, onde ingressou em 2004 e permaneceu até 2007. Na escola, também coordenou o programa educacional para jovens e adultos do MEC, o Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Após deixar a direção da escola, ele participou de editais a fim de viabilizar projetos voltados à cultura. Foi nesse período que percorreu várias aldeias através do projeto *Índios Online*, um portal de diálogo intercultural, desenvolvido pela ONG indigenista Thydêwá, que passou a produzir e publicar vários materiais nesse portal.

Em 2007, Nhenety publicou um CD com cantos da comunidade. Esse CD apresenta músicas de Toré, “rojões” e cantos na língua, que são usados nas atividades do cotidiano da comunidade. Com o apoio da ONG Thydêwá, ele também gravou um DVD e, através do Projeto Arco Digital, criou um blog, no qual relata histórias sobre a realidade da aldeia. Esse projeto contemplava 100 indígenas de várias aldeias do Nordeste, para escrever suas histórias. Ao falar sobre essa experiência, Nhenety destaca que:

A partir dessas escritas, nasceu um livro desse Projeto Arco Digital. Esse livro foi publicado tanto impresso como em PDF, para baixar gratuitamente. Nesse período ingressei na Thydêwá, onde escrevi os livros *Índios Online Kariri-Xocó*, *Índios na Visão dos Índios Fulni-ô*, também *Kariri*, e *Pankararú*. No total, foram 4 livros da coletânea, com mais 1 do arco digital, totalizando 5 livros. Tudo digital (OLIVEIRA, 2021).

Em suas narrativas sobre a questão da educação, Nhenety relata que, entre os anos 2000 a 2001, foi para Salvador concluir o segundo grau porque durante esse processo de escrita ele ficou parado (Figuras 21 e 22). Em 2002, ingressou no curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências Humanas e Teológicas de Salvador (FACHTSAL), que nesse período ainda não era reconhecida pelo MEC. Por conta disso, ele relata: “Lutei juntamente com outros parentes pelo reconhecimento do curso, mas eu, na condição de chefe familiar e longe da aldeia, pensava em como conciliar tudo isso” (OLIVEIRA, 2021).

Nesse período, mais uma vez, ele teve que abandonar a faculdade para retornar para a aldeia, mas não desistiu, deu continuidade aos projetos sociais e não perdeu contato com a Academia nem com outras faculdades da região. Nhenety

sempre recebe estudantes para fazer suas pesquisas sobre a história de nosso povo, por conta do vasto conhecimento que tem.

**Figura 21** - Conclusão do Ensino Médio. Colégio Social de Portão. Salvador - BA, 2001.



Fonte: Arquivo Pessoal de Nhenety.

**Figura 22** - Certificado Colégio Social de Portão. Salvador - BA, 2001.



Fonte: Arquivo Pessoal de Nhenety.

Nhenety relata que, na época de suas andanças em Brasília, juntamente com as lideranças da comunidade, teve acesso a vários documentos que davam conta de momentos importantes da história dos Kariri-Xocó, o que contribuiu para que ele passasse a ter o conhecimento que tem hoje sobre nosso povo e outros povos indígenas. É por conta desse conhecimento que nasceu a ideia da escrita da coleção *Índios na Visão dos Índios*<sup>37</sup> (Figura 23), na qual são apresentados relatos de acordo com a versão de cada povo indígena sobre suas histórias, desconstruindo modos equivocados de relatar nossas histórias.

Nas suas idas e vindas, percorrendo várias comunidades indígenas do Nordeste, mesmo sendo um jovem, Nhenety passou a ser reconhecido como o guardião da tradição, contador de história e historiador do ponto de vista tradicional. Ele não é um historiador acadêmico. Todas as aldeias indígenas têm seu historiador, seu contador de história, que é uma pessoa que se dedica a saber e contar as histórias de seu povo.

**Figura 23** - Livro “Índios na Visão dos índios: Kariri-Xocó”.



Fonte: Índios na visão dos índios (1999).

Nhenety adora visitar os anciões, conversar sobre as histórias. Ele é guardião e um preservador da cultura. Vale ressaltar que ele conta as nossas histórias através de publicações impressas e virtuais, sendo ainda coautor dos livros *Fulkaxó: ser e*

<sup>37</sup> Sebastián Gerlic (dir.). **Índios na visão dos índios: Kariri-Xocó**. Salvador: Thydêwá, 1999. Disponível em: [http://thydewa.org/downloads/kariri\\_xoco.pdf](http://thydewa.org/downloads/kariri_xoco.pdf). Acesso em: 30 jul. 2021.

*viver Kariri-Xocó* (2013), *Índios na visão dos índios: somos patrimônio* (2011), *Um pouco da minha infância* (1999), dentre outros.

Entre 1995 e 1999, Nhenety fez parte de um grupo técnico sobre a demarcação da terra Kariri-Xocó, coordenado pelo antropólogo Marcos Trombone e o biólogo Maurício Arocha, conhecedor da fauna e flora do semiárido. Esse grupo também contou com a participação de técnicos da FUNAI, com conhecimento das áreas estudadas.

Nhenety relata que sua vida tem sido muito ativa quanto aos estudos sobre os processos demarcatórios da terra e sobre a história do nosso povo. Sobre a questão da Educação Escolar Indígena, Nhenety afirma que, considerando as suas andanças e experiências, o que está faltando “é que nossa educação seja cumprida nos escopos e modos operantes da lei estatal sobre a história de nosso povo e trabalhar a língua” (OLIVEIRA, 2021).

Atento a essa questão, Nhenety criou um grupo no *WhatsApp* para fortalecer o uso da língua. Juntamente com Indiane Cruz, construiu um espaço físico para ensinar as crianças a língua materna. Para a Academia, assim como para a sociedade, a nossa língua estava morta, mas, para nós, ela permaneceu viva, pois é falada nos Torés e no nosso sagrado Ouricuri. Entendemos que uma língua só pode ser considerada morta quando ela não apresenta mais sinais vitais, ou quando seu povo morre, mas nosso povo está vivo e a nossa língua está viva em vários sentidos, principalmente por ser o referencial mais importante na nossa relação com os encantados, nos rituais.

Nhenety relata que, em 1984, conheceu um parente chamado José Iraminon, que falava a língua de forma fluente, e que esse lhe deu um vocabulário escrito para acrescentar mais palavras às aquelas que ele conhecia e falava. Nesse sentido, ele destacou que:

A língua é um veículo que guarda vários acontecimentos, como história e espiritualidade ela não é estática, ela evolui todos os dias, nascendo novas palavras, está sempre sendo praticada, do ponto de vista local da aldeia, ela está sendo institucionalizada para ser incorporada juridicamente, se ampliando socialmente. Uma educação Kariri-Xocó sem a sua língua ela é sua herança e seu patrimônio que só faz sentido com ela. Ter base acadêmica linguística com pessoas da comunidade, fazendo esse elo com a universidade (OLIVEIRA, 2021).

Desde época do SPI, e depois com a FUNAI, não se trabalhava a nossa língua na escola da nossa comunidade. Quando a escola foi implantada na comunidade pelo SPI, em 1944, Seu Manoel, que é indígena e foi funcionário do órgão, lembra que foi realizado pelos professores um primeiro levantamento sobre a língua e algumas páginas foram escritas, para assim melhor conhecer a nossa cultura. Contudo, nem o SPI nem a FUNAI tinham interesse que o povo tivesse a escola como um espaço de fortalecimento da nossa língua materna.

Pautados por uma política indigenista que defendia a integração dos povos indígenas a uma pretensa comunhão nacional e ingresso no processo “civilizatório” universal, esses órgãos indigenistas consideravam a escola como um espaço que tinha como principal objetivo essa integração, com os povos indígenas falando a língua portuguesa e assimilando uma nova cultura, definida pela negação da nossa diversidade étnica e cultural.

Hoje, com a Constituição de 1988, temos assegurado o nosso direito à diversidade, com o estabelecimento de uma educação escolar específica e diferenciada, que assegura a afirmação e retomada de diversos costumes tradicionais, inclusive a fala da nossa língua mãe, através do apoio a pesquisadores indígenas interessados em produzir materiais didáticos e uma política local para introduzir a língua indígena na escola.

Segundo José Nunes de Oliveira, que ouviu as histórias do senhor Manoel Iraminon, que conheceu o Padre Alfredo Dâmaso, por ocasião das visitas dos Kariri-Xocó a Bom Conselho, em Pernambuco, ele dizia que o religioso era um padre capelão do exército, por isso era respeitado pelos fazendeiros que temiam represália dos militares. Padre Alfredo Dâmaso foi vigário no município de Águas Belas, em Pernambuco, e foi responsável pela intermediação com o Marechal Rondon para a implantação, em 1924, do primeiro Posto Indígena do SPI na região Nordeste entre os índios Carnijó, depois autodeclarados Fulni-ô.

Devido ao seu prestígio e admiração pelos povos indígenas, o Pe. Dâmaso se tornou patrono de vários outros povos indígenas em Pernambuco e Alagoas, principalmente entre os Kariri-Xocó, cujo Posto Indígena implantado pelo SPI, em 1944, levou o seu nome.

Padre Alfredo Dâmaso era alagoano, nascido no município de Água Branca, mas fez sua carreira religiosa em Pernambuco, onde atuou na revolução de 1930

pelas tropas federais. Por isso era reconhecido até por Getúlio Vargas no Rio de Janeiro, capital da República.

Os índios Kariri-Xocó conheceram padre Alfredo Dâmaso por intermédio do Cacique Sarapó e o Pajé Basílio, do povo Carnijó, que o apresentou. Esse encontro se deu com um grupo de índios Kariri-Xocó saindo da Aldeia de Porto Real do Colégio, Alagoas, para Bom Conselho, Pernambuco, caminhando. Depois desse encontro, foram feitas muitas viagens ao Rio de Janeiro, entre 1942 e 1944, ano em que o nosso povo foi finalmente reconhecido pelo órgão indigenista e teve a implantação do Posto Indígena na nossa aldeia.

O Padre Alfredo fundou o posto indígena, a escolar e uma enfermaria na Rua São Vicente, que, como já foi dito, era denominada Rua dos Índios ou Rua dos Caboclos. O padre Alfredo morreu em 1964, mas o posto indígena funcionou no período do SPI até 1967, quando foi extinto o órgão federal passando sua administração a ser realizada pela FUNAI até a atualidade.

#### 4.5 PROFESSORAS INDÍGENAS DA ESCOLA KARIRI-XOCÓ

##### 4.5.1. Maria Ducarmo (Professora Indígena na Gestão FUNAI)

Maria Ducarmo é uma indígena do povo Atikum que, em 1973, fez o Curso de Monitores Indígenas para a Educação da FUNAI, na Administração Regional da Paraíba. Ela foi contratada em 8 de julho de 1976 para trabalhar junto a seu povo, Atikum, em Pernambuco. Entretanto, só pode trabalhar por seis meses, pois a escola já contava com a professora Maria Edite, não havendo demanda para uma nova contratação. Maria Edite era tia de Cícera Torres, professora que atuava na Administração Regional da FUNAI em Alagoas, juntamente com a professora Leonice.

Sobre a sua impossibilidade de ficar na escola do seu próprio povo, Maria Ducarmo relatou que:

Nessa época, eu trabalhei com meu povo. Eu sou Atikum, meu povo é Atikum, lá em Pernambuco, e fiquei apenas 6 meses na minha aldeia por não... na época só existia uma escola e já tinha uma outra professora, que foi minha professora [...] E por não ter mais de uma escola, eu fui obrigada, não obrigada, mas... o meu pai decidiu que ela não sairia. Ela não era índia, e eu era índia, então, causou, naquela época, assim, um certo desconforto pra ela achando que eu como

índia ficaria [no lugar dela], mas o meu pai foi muito homem e ele disse que jamais. Ela nos deu uma força muito grande quando chegou lá [porque] não tinha índia formada e ela foi, assim, uma pessoa que nos ajudou bastante a eu chegar onde cheguei, agradecemos muito também à pessoa dela. Passei pelas mãos dela para poder chegar aonde eu cheguei (DUCARMO, 2021)<sup>38</sup>.

Após deixar a sua comunidade de origem, Maria Ducarmo foi atuar junto aos Kiriri, na Bahia. Apesar de ter passado mais de uma década trabalhando com esse povo e de ter feito amizades duradouras e verdadeiras, ela relatou que a sua saída de lá foi marcada por um período de intensos conflitos pela posse de terra, em um momento em que ela vivia uma situação delicada:

[...] eu fui trabalhar com os Kiriris na Bahia, trabalhei lá 11 anos e seis meses, e aí foi quando começou lá os conflitos entre os Kiriris e os posseiros. A FUNAI estava, naquela época, demarcando as terras e eu fiquei entre a cruz e a espada porque me casei com um filho de posseiro de lá. Então, os posseiros me olhavam de uma forma ruim e o próprio índio também desconfiava de mim, porque eu era casada com um branco [...]. E aí foi quando eu pedi a transferência para sair daquele meio (DUCARMO, 2021).

Segundo Maria Ducarmo, apesar da situação difícil que passou no processo de seu desligamento das atividades junto à comunidade Kiriri, a relação com esse povo ainda é de muito carinho:

[...] até o dia de hoje, posso voltar a qualquer momento, fiz assim uma grande amizade com os Kiriris, pessoas que, assim, moram no meu coração. Cacique, em memória, Lázaro, foi meu paizão, um homem, assim, um guerreiro, grande lutador, e me acolheu muito todos os anos que eu trabalhei ali e ele me dava toda força e compreendia a minha situação (DUCARMO, 2021)

Após a sua saída da comunidade Kiriri, na Bahia, por conta dos conflitos entre a comunidade e os posseiros, Ducarmo tinha como desejo retornar para sua terra natal, junto ao povo Atikum. Porém, por não haver vaga na escola de sua comunidade, ela soube da disponibilidade de vaga para trabalhar com a comunidade Kariri-Xocó:

Como sou pernambucana, como sou de Atikum, então o desejo do meu coração era retornar à minha origem. Na época, essa professora [Maria Edite] ainda estava lá. Então, fui até a FUNAI, a FUNAI Recife,

---

<sup>38</sup> DUCARMO, Maria. **Entrevista concedida a Denizia Cruz**. Porto Real do Colégio, 05 out. 2021.

e eles falaram que aqui em Alagoas, os Kariri-Xocó, existia uma vaga de professora, que era da professora Inácia, que estava sendo transferida também pra aldeia dela, ela estava retornando às origens dela, que ela era Tuxá [...] (DUCARMO, 2021).

Nesse sentido, Maria Ducarmo confessou que, inicialmente, a sua intenção era ficar provisoriamente na comunidade Kariri-Xocó, como ela destacou:

Aí eu vim pra cá com o objetivo de, com dois anos, na época, a FUNAI só transferia você de um local pra outro, a partir de dois anos. Então, quando eu cheguei aqui, cheguei com essa intenção: ficar os dois anos e partir pra Atikum, que era a minha terra natal, a minha origem (DUCARMO, 2021).

Contudo, esse desejo inicial, aos poucos, foi diminuindo, porque ela foi se acostumando e se afeiçoando à nossa comunidade, como pode ser observado nesta fala: “as coisas foram caminhando, e eu fui fazendo amizades por aqui, eu fui me acostumando e trabalhei esses anos todos até o dia de hoje, né?” (DUCARMO, 2021).

Segundo Maria Ducarmo, quando ela foi apresentada à comunidade, Dona Inácia estava resolvendo questões da transferência dela para sua comunidade de origem, Tuxá de Rodelas. Por conta dos conflitos territoriais na comunidade Kiriri, Ducarmo conseguiu ser transferida com celeridade através de portaria da FUNAI, entretanto, a transferência de Dona Inácia, professora que ela substituiria, ficou emperrada nas questões burocráticas. Na época, além de Dona Inácia, a escola tinha como professoras Tânia, de Águas Belas, e uma outra professora não indígena da cidade. Nesse período, foram alocados quatro outros professores: Eliene, Ivanir, Dona Marli e Tânia de Xucuru Kariri de Palmeira dos Índios.

Mesmo com a chegada desses novos professores, o corpo docente ainda era insuficiente para dar conta do total de alunos que a escola, na época, chamada de Escola Sertanista Gilberto Pinto Figueiredo Costa, atendia. Assim, em parceria com o município, houve a contratação de novos professores como: Irene, Floraci, Maria Helena e Cida, que não eram concursadas e sim contratadas, mas que posteriormente fizeram concurso e permaneceram na escola. Mais tarde foram contratadas também Mariza, Nalva, Diva e Franci.

Maria Ducarmo relatou que, na época, a escola só tinha um prédio e atendia a uma demanda muito extensa. Por conta disso, elas tinham que atender de forma multisseriada. Pouco depois, surgiu o projeto para a construção da escola nova. Sobre

esse período, ela declarou:

E aí com o tempo aí a gente fazia... colocava a turma assim intermediária, pra poder aprender, trabalhamos também... tinha um galpão lá atrás onde era servida a merenda, a gente improvisava, na época, como sala de aula (risos) pra poder atender à toda comunidade e aí depois veio um novo projeto, que foi a construção da escola novas [...] e aí ficou Ensino Infantil aqui e aquela escola ficou como se fosse uma extensão dessa escola. Aqui ficou Ensino Infantil e lá ficou “fundamental menor”, né? Na época só tinha “fundamental menor” (DUCARMO, 2021).

Dessa forma, na Escola Sertanista Gilberto Pinto Figueiredo Costa ficou o Ensino Infantil, e na Escola Estadual Pajé Francisco Queiroz Suíra, o Ensino Fundamental I. Segundo a professora Maria Ducarmo, naquele período, não se trabalhava a língua, o projeto era ensinar apenas a língua portuguesa. Ela pontuou que, na verdade, a questão da língua era ainda mais complexa, tendo em vista que o uso da língua materna pelos parentes, em ambiente escolar ou fora dele, não era comum:

Até porque, naquela época, o índio, ele... ele ‘num’ era bem querido pela sociedade. Então, por mais que eles soubessem, alguns, eles eram proibidos, eles tinham medo de falar. Então, mesmo sabendo ainda alguma coisa, mas eles preferiam falar normalmente a língua portuguesa (DUCARMO, 2021).

Outro ponto importante que Maria Ducarmo apontou na sua entrevista foi a metodologia de ensino no seu período inicial como professora nas escolas indígenas. Ela disse que, naquela época, não se trabalhavam projetos, como ocorre atualmente. Segundo ela, os métodos indicados pela FUNAI eram voltados à tradicionalidade do saber, da escrita e da leitura, tais como efetuar contas e demais conhecimentos voltados para a integração à “civilização”. Ela contou que tinham dois métodos, mas que ela só se recordava de um: o método sintético.

Além disso, Ducarmo relatou que, na época de sua atuação, ela fazia de tudo um pouco, pois ela e as demais professoras recebiam treinamentos na área de educação, saúde e de conflitos territoriais. Ela contou ainda que um dos treinamentos que fez para poder trabalhar dentro das comunidades foi o de primeiros socorros, bem como outros que atendessem à comunidade de modo geral, aplicando injeções, trocando lâmpadas etc., devido à existência de comunidades que eram isoladas, onde

não existiam médicos.

Ela contou que, naquele período em que a Educação Escolar Indígena ficava sob responsabilidade da FUNAI, o educador tinha uma série de atribuições para além da sala de aula. Por conta disso, durante o processo de formação pela FUNAI, as candidatas a professoras passavam por várias capacitações, desde tarefas associadas ao dia a dia da escola a casos extremos, como aprender a fazer partos, por exemplo. Além disso, ela pontuou que algumas professoras não indígenas não se adaptavam a essa dinâmica tão facilmente, mas que ela, devido ao seu pertencimento étnico, compreendia a necessidade dessa formação por conhecer mais de perto a vida dos povos indígenas.

Ela disse que, no período de sua infância e juventude, quase não tinham parentes formados, especialmente por conta das dificuldades que perpassavam o processo de formação, por isso:

Naquela época, não tinha índio formado, e quando a gente se formava, a gente ia, quando terminava o primário na aldeia, a gente ia pra casa de um padrinho, de um político, pra poder aquele político nos sustentar e dar a nossa formação. Mas dessa forma que tinha o índio formado. No meu caso, não foi diferente, foi assim. Por isso que não tinha quase índios formados [...] era muito distante, Atikum fica em cima de uma serra, muito alta, bem distante da cidade (DUCARMO, 2021).

Ela contou que, no povoado próximo de sua aldeia, só tinha até a oitava série, e que o apadrinhamento, especialmente por políticos, era a forma encontrada pelos Atikum para que seus filhos tivessem acesso ao atendimento a determinadas necessidades básicas, principalmente relacionadas a tratamentos médicos e à educação, visto que esses serviços estavam concentrados na cidade, distante de sua aldeia.

Apesar de atualmente as oportunidades serem maiores para nós, povos indígenas, Maria Ducarmo afirmou que, na época, os recursos eram bem mais fáceis de serem conseguidos, visto que a FUNAI permitia um diálogo direto entre os povos indígenas e Brasília, o que posteriormente, com a descentralização da Educação Escolar Indígena para estados e municípios, foi perdido.

Segundo a professora Maria Ducarmo, o chefe da FUNAI em Recife à época, Orlando Pereira, era não indígena e deu bastante atenção à área de educação. Foi ele quem a levou para fazer o curso de Monitores Indígenas para a Educação, na

Paraíba, no ano de 1973. Apesar de ter atuado, ao longo de seus mais de 45 anos na Educação Escolar Indígena como professora, ainda hoje, na portaria que a alocou na Aldeia Kariri-Xocó, Maria Ducarmo está registrada como monitora, pois esse foi o nome dado, na época, pela FUNAI para esses profissionais indígenas que atuavam nas escolas das comunidades.

Infelizmente, passados tantos anos, os parentes que ingressaram na FUNAI através dessa categoria, mesmo tendo feito tantos cursos — como Pedagogia, Psicopedagogia —, apesar de toda qualificação, não obtiveram progressão de carreira, não podendo passar de monitores para professores. Esse curso de monitor ofertado pela FUNAI era para contratação de duas vagas para aqueles que tivessem concluindo seus estudos. Ele funcionava como se fosse um curso de segundo grau, ou um supletivo do segundo grau, porque havia carência de professores para trabalhar nas aldeias e nem todo não indígena formado queria trabalhar em comunidades indígenas de difícil acesso. A FUNAI ofertou esse curso também visando ajudar os professores indígenas, mas, infelizmente, o projeto não teve o apoio necessário para continuar.

Ao ser perguntada sobre o que pensava acerca das escolas agrícolas, Maria Ducarmo declarou:

Olhe, lá, não tinha escola... na minha aldeia lá, não tinha escola agrícola por perto. Só era em Belo Jardim, muito longe, perto de Recife, [...], bem distante de Atikum. Então, eu não tinha nenhum conhecimento dessa área. Agora assim, os 'Atikuns' são índios muito trabalhadores na agricultura. Inclusive, meu pai, ele era um grande agricultor lá dentro e que tinha muitas roças. Todos os chefes de posto chegavam lá e reconheciam o 'velho do sítio'. Meu pai tinha casa de farinha [...], praticamente o ano todo, quando acabava uma safra vinha outra (DUCARMO, 2021).

Devido à distância entre a escola agrícola mais próxima e o povo Atikum, Maria Ducarmo afirmou que, pelo menos, em sua época na aldeia Atikum, nenhum parente de lá teve a oportunidade de estudar em uma escola agrícola. Entretanto, ela relatou que:

Na época, hoje tudo mudou, mas, na época, aqueles índios viviam da agricultura. Não tinha nenhum técnico agrícola para orientar. Porém, eles tinham conhecimento muito, assim, profundo, na questão da agricultura [...] plantar batata, tudo que você imaginar, eles 'fazia' (DUCARMO, 2021).

A partir desse depoimento, podemos perceber que os Atikum plantavam e colhiam com seus conhecimentos natos e ancestrais sobre o manejo da terra, seguindo os sinais do tempo, dos mares, dos rios e da lua, ou seja, faziam tudo observando o tempo da natureza. Eles possuíam os saberes do cuidar da terra.

Sobre a sua comunidade de origem, a professora Maria Ducarmo relatou que, durante muitos anos, seu povo viveu de maneira isolada. A aldeia onde ela nasceu não era reconhecida pela FUNAI, esse processo só ocorreu quando ela tinha cerca de 10 anos. Segundo ela,

Aonde eu nasci e me criei até meus, talvez, 10 anos, lá nem era reconhecida pela FUNAI. A gente praticava os nossos rituais, mas por... por nós mesmos. Não tinha nem... nem sabia o que era FUNAI, o que era SPI, nada, nada... E aí, com o passar do tempo, [...], já devia ter uns 10 anos, mais ou menos, de oito a 10, não me recordo bem, foi quando a FUNAI construiu o Posto Indígena Atikum, lá na Serra Umã (DUCARMO, 2021).

Ela relatou que, na verdade, seu povo, a linhagem de sua mãe, vivia na Serra de Arapuá, e que eles foram convidados pela FUNAI para migrarem para a área onde hoje localiza-se Atikum. Em Atikum, o seu povo recebeu o reconhecimento da FUNAI como um povo indígena. Ela contou um pouco desse processo:

A gente estava morando na Serra, que chama Serra do Arapuá, que o meu grupo, da minha mãe, meu grupo indígena era de lá. E aí a FUNAI veio convidar esse grupo, ficou sabendo que existia aquele grupo, foi convidar. Então, todos que quiseram ir pra Atikum lá, eles foram trabalhar, e a FUNAI, na época, pagava para eles, né? Tinha medicamentos, tinha... começou a dar assistência, né? Então, foi quando meu pai foi pra lá e foi lá onde... ele já trabalhava na Serra, Serra do Arapuá, que eram os Pankará. O meu grupo mesmo de sangue eram os Pankarás, porque parte da minha mãe. Aí nós fomos pra Atikum, fomos reconhecidos como indígenas na FUNAI nacionalmente em Atikum (DUCARMO, 2021).

Nesse sentido, ao falar sobre os Pankará, as memórias da professora se reavivaram e ela falou um pouco sobre os rituais Pankará que presenciou quando criança:

E eu ainda lembro que eu fui porque a minha mãe, os meus parentes, eram lideranças, que lá era um pouquinho diferente. Lá não 'é' todos

que participam desses momentos. Tem momentos lá que só participam o que são mais firmes, quem faz parte da liderança, não é qualquer um que tem uma vida errada que pode participar. Então, eu fui algumas vezes por conta da influência da família. E era assim um lugar tão lindo e, pensando hoje, eu queria mostrar que o Nordeste tem beleza a se mostrar (DUCARMO, 2021).

A respeito da Serra de Arapuá, Maria Ducarmo revelou que o desejo de seu coração era regressar um dia com um antropólogo, a fim de filmar as belezas naturais que existem naquele lugar. Pois, segundo ela, muitos indígenas, que ela encontra quando vai à Brasília, dizem que no Nordeste não existem povos indígenas. E, por conta disso, essa filmagem teria como objetivo provar, especialmente para quem ainda tem essa crença, que isso não é verdade. De acordo com ela, uma das provas seriam umas pedras enormes, com pinturas rupestres, que evidenciam a história dos povos indígenas na região dos Pankará.

Essa visão preconceituosa ainda existente sobre os povos indígenas do Nordeste não vem de hoje, e está muito ligada também ao processo de reconhecimento dos povos indígenas pela FUNAI. Nesse sentido, Maria Ducarmo lembrou que, na sua formatura no curso da FUNAI, em 1976, foram enviados convites para outras aldeias somente do Nordeste, pelo que ela se recorda. Ela afirmou que, naquele período, só existiam cinco ou seis postos indígenas na região, dentre eles, ela se lembrou dos Kariri-Xocó e Palmeiras dos Índios, em Alagoas, Atikum e Águas Belas, em Pernambuco, além dos Pankararu.

Ao ser perguntada sobre as suas impressões acerca dos pontos positivos e negativos de sua experiência na Educação Escolar Indígena durante a gestão da FUNAI, a professora Maria Ducarmo falou com carinho sobre o processo de alfabetização:

Olha, o fato de a gente pegar as crianças, elas nunca tinham passado por mão de outra professora, a questão da alfabetização, eu me realizava muito com a alfabetização. Pra mim, foi assim, algo muito prazeroso, muito positivo, quando eu pegava uma turminha de alfabetização, que deixava eles lendo, pra mim, assim, pra mim, era o maior salário que eu recebia. Alfabetizar pra mim foi, é uma coisa muito boa! (DUCARMO, 2021).

Entretanto, apesar de a alfabetização ser uma etapa que dava muito prazer à professora Maria Ducarmo, ela também apresentava outros desafios, a exemplo de:

A questão até mesmo da coordenação motora. Eles tinham muita dificuldade de pegar um lápis, porque, naquela época, as pessoas iam pra escola com sete anos, e nem todos iam com sete anos, né? Tinha crianças que iam com 10 anos, com 11 anos, com 12 anos... (DUCARMO, 2021).

A respeito dessas dificuldades encontradas no processo de inserção da criança indígena na vida escolar, a professora lembrou como esse processo ocorreu na sua infância:

Cada grupo tinha suas dificuldades, às vezes, o índio... Por exemplo, eu, lá em Atikum, eu morava em uma aldeia chamada Boa Vista e eu tinha que ir pro posto que era muito distante [...] e não era plano. Era subindo serra, desce serra, sobe serra, e era mata. Era no meio de uma mata, era um caminho bem... que tinha onça, que tinha bichos por ali. Então, assim... assim que Atikum foi descoberto, era um terreno que não tinha ninguém habitante não índio, era um local bem... de difícil acesso. [...]. Isso é o meu relato, a minha aldeia, mas eu acredito que em várias aldeias, em cada uma, enfrentava seus obstáculos, por isso que eles não iam tão novos pras escolas e nem os pais tinha essa consciência que a criança precisava estudar desde cedo (DUCARMO, 2021).

Esse relato permite que observemos as particularidades de cada povo indígena, especialmente no que diz respeito ao acesso a determinados serviços e direitos, como a educação escolar. Certamente, um povo mais isolado terá mais obstáculos para ter acesso à escola, por exemplo. Outro problema que interfere na idade em que as crianças indígenas ingressam na escola, de acordo com ela, é a falta de conscientização e conhecimento dos pais acerca da importância de que elas iniciem sua vida escolar na idade adequada. Nesse sentido, a professora Maria Ducarmo trouxe a sua experiência com o povo Kiriri, da Bahia, para ilustrar essa dificuldade.

Ela pontuou que, na época, muitos pais não compreendiam a importância do estudo e priorizavam a subsistência, por isso, desde cedo, muitas crianças trabalhavam na agricultura com os pais. Ela relatou que, quando atuava junto aos Kiriri, na Bahia, muitas vezes, percebia que os pais não tinham uma compreensão acerca do calendário escolar e dos dias letivos. Entretanto, às vezes, com medo de os filhos perderem de ano por conta da ausência nas aulas devido ao trabalho, alguns pais apareciam com as crianças em sua casa, no fim de semana, para que Maria Ducarmo aplicasse provas para as quais os estudantes não tinham comparecido no

dia correto. Segundo ela,

Eles chegavam em casa e dizia: "ó, professora, eu não quero que meu filho seja reprovado, aí eu trouxe ele para fazer a provinha". E eu tinha que, tranquilamente, fazer a provinha com eles, né, na minha casa. Aí, por conta dessa situação, muitos deles chegavam já com idade avançada na escola. Porque para eles a prioridade era o sustento, era a alimentação (DUCARMO, 2021).

De acordo com a professora Maria Ducarmo, o aspecto que ela considerava negativo na educação na época da FUNAI era o número muito grande de alunos em uma sala. Ela apontou que não tinha um limite de número de alunos, que a regra era que não poderia deixar nenhuma criança sem estudar. Segundo ela, as salas ficavam superlotadas, e isso também atrapalhava o aprendizado dos estudantes, porque os professores não tinham como acompanhar o desenvolvimento e as dificuldades de cada aluno.

Apesar disso, de acordo com a professora, a FUNAI dava todo suporte material para os professores trabalharem em sala de aula. Entretanto, ela apontou que o obstáculo principal era a distância entre eles e a FUNAI, pois só existia a FUNAI de Recife. Então, isso dificultava a solicitação e a chegada do material nas escolas, realidade muito diferente da encontrada hoje.

Mesmo amando a sua profissão e ainda hoje sendo apaixonada por crianças, a professora Maria Ducarmo precisou deixar o seu trabalho como professora em sala de aula. Sobre essa mudança, ela relatou:

Eu não lembro se foi em 2008 [...] Entre 2008 e 2010, foi por aí, mais ou menos por aí, eu sofri um infortúnio, uma enfermidade no meu braço direito e, naquela época, não existia computador, tudo era manuscrito [...] Tinha que elaborar as provinhas, o máximo que a gente tinha era um mimeógrafo. Mas, pra utilizar o mimeógrafo, 'cê' tinha que utilizar os 'estêncios', que dava normalmente 20 cópias, legivelmente falando, e a gente tinha que produzir umas 50, 60, 70, com uma folha daquela, a gente tinha que fazer várias. Então, [...] pra depois passar naquela maquinazinha chamada mimeógrafo (DUCARMO, 2021).

Por conta disso, a professora acabou adquirindo o que atualmente conhecemos como Lesão por Esforço Repetitivo (LER), infelizmente, muito comum entre professores, especialmente entre os que atuam no Ensino Básico. Porém, após sua recuperação, ela foi alocada no posto de administração da FUNAI, dando continuidade

às suas atividades laborais de forma mais leve. Assim, ela seguiria até a sua aposentadoria, que estava prevista para o fim do ano de 2021. Sobre isso, ela afirmou:

Pretendo me aposentar esse ano, daqui pro final do ano, se Deus assim permitir. Estarei me afastando, mas eu já estou com o coração apertado porque também me identifiquei muito com esse povo, tenho esse povo como se fosse meu povo, me abraçaram desde o início, tanto o Kariri quanto o Xocó e eu tenho uma boa relação até o dia de hoje. E, assim, eu vou sair, mas, assim, deixando o coração apertado mesmo, né? Mas, com certeza, estarei perto e uma vez ou outra vou estar voltando pra matar a saudade de vocês (DUCARMO, 2021).

No final de sua entrevista, Dona Maria Ducarmo relatou que ela se sente muito realizada com seu papel de educar. Segundo ela, o que precisa para a educação melhorar, tanto a indígena como a não indígena, é mais amor e profissionalismo. Ela afirmou que se sente orgulhosa em saber que fez parte da transformação de uma criança. Nesse sentido, ela relatou,

Eu acho que os profissionais devem não olhar só 'ah, mas o meu salário é tão pequeno', né? 'Ah, mas as dificuldades'. Mas é encarar como algo prazeroso, como uma coisa boa. Pra mim, sempre foi prazeroso ensinar, mesmo com as dificuldades que surgiam, eu sempre gostei de ensinar e até hoje sou apaixonada por criança (risos) (DUCARMO, 2021).

Dado o exposto, através do depoimento da professora Maria Ducarmo, foi possível observarmos o panorama da Educação Escolar Indígena no período em que ela era gerida diretamente pela FUNAI. Além disso, a sensibilidade e a sabedoria adquirida pela professora Ducarmo ao longo das suas mais de quatro décadas de trabalho nesse setor possibilitou que enxergássemos nuances muito importantes sobre as dificuldades do processo de alfabetização e até no acesso de muitas crianças indígenas ao espaço escolar.

#### **4.5.2. Rozangela Laurindo Silva (Professora Indígena Atualmente)**

Rozangela Laurindo Silva é professora da Escola Indígena Pajé Júlio Queiroz Suíra da aldeia indígena Kariri-Xocó, em Porto Real do Colégio (AL). Ela tem 45 anos de idade e, durante sua entrevista, contou sua jornada para se tornar professora e

como é desempenhar esse papel em uma escola indígena.

Rozangela é indígena do povo Kariri-Xocó. Em suas narrativas, ela relatou que iniciou sua vida escolar aos cinco anos de idade, frequentando a Escola de Primeiro Grau Dona Santa Bulhões, no município de Porto Real do Colégio. Nessa escola, ela passou pelos primeiros ciclos desde o Jardim de Infância, recordando-se que cada ciclo tinha uma cor diferente.

Nessa época, ela residia na Rua dos Caboclos, hoje conhecida como Rua São Vicente. Essa casa onde, atualmente, reside seu tio Jaime, na sua infância, era feita de barro, de pau a pique. Além desse, outros locais em que ela residiu na Rua dos Caboclos, foram a casa de sua avó Dos Anjos, a residência do finado Lula, e, por fim, ela morou na casa do finado Manari. Com sete anos, ela deixou a Rua São Vicente e foi residir em uma rua conhecida como "Beco da Bosta", localizada perto do Grande Hotel.

Ela se recordou ainda que concluiu o Ensino Fundamental I aos 13 anos de idade. De acordo com ela, ter terminado essa etapa de sua formação escolar com essa idade deveu-se a uma "falha", já que ela perdeu um ano. Entretanto, Rozangela declarou que "naquele tempo, os alunos eram aprovados não pela capacidade, mas sim, eram avaliados por prova" (SILVA, R., 2021)<sup>39</sup>.

Após concluir o Ensino Fundamental I, Rozangela informou que foi estudar no Centro Educacional, onde fez o seu ginásio — atual Ensino Fundamental II — até concluir sua formação escolar no terceiro ano do Ensino Médio. De acordo com ela, "para entrar no Centro, a escola requeria que você passasse pelo um teste, porque no teste, né? pra você entrar na escola" (SILVA, R., 2021).

Na época, ao concluir o Ensino Médio, o estudante já saía com uma formação profissional. No caso da professora Rozangela, ela cursou o terceiro ano com o Magistério. Recorda-se, que dentro desse processo de formação, logo chegou o momento de estagiar, o que para ela era a realização de um sonho. Sobre o seu estágio de Magistério, ela declarou:

No tempo, era uma sala muito grande, com um número de alunos muito grande a ser formado em Pedagogia, em Magistério. Aí, a gente foi locada em uma escola. Eu fui locada na mesma escola em que eu tava cursando. E eu fiquei mais uma colega, mais uma colega que é

---

<sup>39</sup> SILVA, Rozangela Laurindo. **Entrevista concedida a Denizia Cruz**. Porto Real do Colégio, 06 out. 2021.

minha prima também, Denildes, chamada Denildes. E a gente, nós pegamos uma sala de terceira série. Então, nós fomos lá, né? Então, como é que se diz? Fizemos o estágio lá juntas (SILVA, R., 2021).

Ao ser perguntada sobre as lembranças que tinha dos rituais Kariri-Xocó que participava na sua infância, ela recordou-se que ia com a família e que caminhava quilômetros na estrada pela linha do trem, levando todas as coisas e alimentos em um carrinho de mão, enquanto sua mãe e seus irmãos iam caminhando. Sobre essas lembranças, Rozangela relatou que:

Uma é quando eu saio com minha mãe, é... com o carro de mão cheio, que eu vou pela linha do trem [...] pra ir pro Ouricuri. Eu levando o carro de mão cheio de coisa, de comida e tudo que era necessário, roupas. E minha mãe com meus outros irmãos carregando, puxando. [...]. E, as outras vezes, era uma carroça que ia pegar a gente em casa, que minha mãe contratava essa carroça que era muito, naquele tempo, era muita carroça, ia buscar a gente lá de carroça. [...]. Quando a gente não tinha condições era a pé. [...] eu que levava, que era mais velha, já tinha nove anos já, nessa idade de oito a nove anos. [...] na cabeça não, no carro de mão (SILVA, R., 2021).

A alimentação era difícil e, para se manterem, era preciso trabalhar pesado. Ela relatou que consumiam água do tanque e que, quando eles secavam no verão, ela e sua família recorriam aos minadouros que tinham na estrada do Ouricuri, bem como nas fazendas dos posseiros, Joãozinho e Mauro, além do tanque de Adelmo.

Apesar das dificuldades, a sua infância foi repleta de brincadeiras e ludicidade. A professora Rozangela relatou que adorava brincar com suas irmãs e seus primos, ela também afirmou que:

A brincadeira que ficou mais focada é as 'brincadeira' de cozinhada, que era que eu brincava com as minhas primas, com meus vizinhos, que eles também faz parte do meu povo, e... ali, a gente brincava e pescava também. Ali ela ficou focada porque era um momento muito, era um momento muito bom, e que ele ficou guardado até hoje (SILVA, R., 2021).

A brincadeira da cozinhada marcou profundamente a infância de Rozangela. Para além de uma brincadeira, ela também estava repleta de ensinamentos, que podem ser percebidos através de seu relato:

Dia de sábado, as índias tinham a mania de ir pra Propriá. Era...

trabalhava durante a semana e, no sábado... trabalhava na lava do arroz, cortando o arroz e plantando o arroz... no sábado, elas recebiam dinheiro na sexta, no sábado, elas iam comprar. Fazer a feira em Propriá, em Sergipe, divisa de Sergipe e Alagoas, em Propriá. Então, quando elas chegavam, dizia "ói"... Aí uma dizia "visse, mamãe, 'venha', quando ela vem, a gente vai esperar ela tratar a galinha e tirar a tripa da galinha porque a gente vai fazer a cozinhada". [...]. E gente só utilizava só o arroz e o macarrão e a gente virava as 'tripinha' 'pa' tirar, né? [...]. Virava com uma varinha que a gente limpava, uma varinha, tirava uma varinha, né? Descascava uma varinha todinha e virava. [...]. Aí tinha os coleguinhas da gente, que é [...] homem, né? Que é os meninos, os meninos iam ajudar a gente a pegar lenha pra gente cozinha, e a gente então tinha um cachimbo, a gente acendia, botava o cachimbo e ficava 'cumadre' pra lá e 'cumadre' pra cá, né? E a comida tava cozinhando lá... aí depois que terminava de cozinhar a comida, a gente ia comer, ia chamar os meninos também que tinha nos ajudado com a lenha, que eles iam buscar a lenha, e aí a gente ia comer junto com eles (SILVA, R., 2021).

Segundo Rozangela, a partir da brincadeira de cozinhada, as crianças aprendiam práticas da própria cultura como cozinhar e fumar, bem como a compartilhar as coisas. Ainda sobre sua infância, ela se recordou de que brincava de bater o barro como se fosse uma massa de alvenaria. Ela disse que uma vez sua avó ficou admirada com a sua criatividade quando ela fez um pequeno sofá com tijolos e barro e o rebocou todo.

Na sua opinião, não devemos perguntar às crianças o que elas querem ser quando crescerem, devemos primeiro observar suas habilidades e encaminhá-las para as áreas nas quais elas revelam aptidões. Ela declarou que cometemos um erro achando que essa pergunta vai estimular a criança, para ela, pelo contrário, terminamos atrapalhando o seu desenvolvimento.

Ao ser perguntada sobre o que mais a cativou em sua prática como educadora, Rozangela declarou: "o que me dá mais prazer é alfabetizar [...] porque alfabetizar é fazer uma criança desabrochar. Igual uma flor que vê o sol, eu sou o sol pra ela a cada dia, que eu vou fazendo ela desabrochar aos poucos" (SILVA, R., 2021). Nesse sentido, a declaração da professora Rozangela muito se assemelha ao sentimento da professora Maria Ducarmo, já que ambas pontuaram o processo de alfabetização como o mais prazeroso na área de Educação.

Atualmente, ela exerce suas atividades como professora do terceiro ano do Ensino Fundamental I na Escola Indígena Pajé Francisco Queiroz Suíra, onde atua desde 2010, tendo ingressado através de um processo seletivo da Secretaria de Educação do estado de Alagoas e com especificidades voltadas para a comunidade

indígena e a Educação Escolar Indígena. Ela contou que uma das dificuldades que teve no processo, por ter realizado toda a sua trajetória estudantil em escolas não indígenas, foi a redação:

Porque era a primeira vez que eu ia entrar num assunto indígena. Porém, antes, eu não ainda não tinha entrado, abordado nenhum tema indígena pra fazer uma redação. Porque, como eu mora... já estudava a muito tempo em uma escola de "brancos", lá eles não abordavam um tema de índio [...], sim, na data comemorativa de Dia de Índio, mas abordar os temas específicos da cultura só durante a seletiva, que foi uma redação feita, né, que eu já tinha um tema já guardado em minha mente, que falava da Educação Escolar Indígena no tempo. E aí eu foquei muito nesse, na minha mente, foi quando ela jogou realmente o tema, pra 'mim', né, destrinchar a redação e aí foi que eu fiz (SILVA, R., 2021).

Pelo que se recorda, na época, ela passou em oitavo lugar. Após esse processo, Rozangela ainda participou de mais duas outras seleções. Segundo ela, o contrato era de dois anos, mas, às vezes, esse tempo era estendido para três ou quatro anos. Ela ainda relatou que, na escola em que atua, não existe uma categoria indígena e que isso é por conta da falta de vontade política dos governantes de Alagoas, "[...] porque depende muito dos governantes do estado de Alagoas. Sempre eles estão pedindo, os índios, [...], o projeto já tá lá, só falta ser aprovado, mas você sabe como é política, né?" (SILVA, R., 2021).

Nesse sentido, ela afirmou que, apesar de haver organizações que buscam a aprovação da categoria indígena dentro da estrutura da Educação Escolar Indígena do estado de Alagoas, não são realizadas ações mais propositivas, ficando tudo no nível das conversas. Assim, segundo ela, "o tempo vai passando e ninguém consegue aprovar essa categoria indígena" (SILVA, R., 2021).

Durante a entrevista, Rozangela informou que estava aguardando um novo processo seletivo e um concurso público. Além dos 11 anos como educadora na escola indígena da aldeia Kariri-Xocó, ela já trabalhou por três anos em uma escola não indígena em Porto Real do Colégio, e dois meses em uma escola particular não indígena em Maceió. Além disso, ela pontuou que já atuou na Educação Escolar Indígena no município de São Sebastião (AL), por cerca de um ano e meio, com o povo Karapotó.

Segundo ela, a maior dificuldade para se conseguir a aprovação da categoria indígena é:

[...] que a gente hoje 'dependemos' de que, a gente tem que nos unir, ou seja, todas as aldeias do estado de Alagoas elas que têm que se... têm que dar as mãos, porque você vai fazer uma coisa sem agrupamento, isso não vai dar em nada. Vamos supor, hoje eu vou pra uma reunião de fazer uma discussão, discutir em relação a algum problema das aldeias, não só de uma, mas de outra, mas é pouco. [...] as aldeias, elas têm que ser articuladas, dizer "eu quero isso e isso vocês vão ter que fazer", mas não, vai um grupo só pequeno pra lá reivindicar [...]. Eu duvido que fosse as todas aldeias tudo pr'ocê vê [...]. Ou então, pessoas, escolhesse pessoas realmente que querem a mudança de cada aldeia, junto com as lideranças, acompanhada com lideranças e pronto. De cada aldeia dessa sair três ou quatro pessoas, professores, junto com as lideranças, você não acha que ia não conseguir? (SILVA, R., 2021).

Devido à sua experiência de mais de uma década como professora nessa área, Rozangela já conhece as demandas e as necessidades na Educação Escolar Indígena. Na visão dela, o que se pode conseguir para a melhoria e o avanço da Educação Escolar Indígena deve ser através da união, diálogo, responsabilidade e compromisso. Além disso, ela acredita que uma boa articulação entre lideranças de diversas aldeias poderia ajudar nesse processo, o que, infelizmente, não acontece, fragmentando o movimento, retrocedendo e, assim, enfraquecendo a Educação Escolar Indígena.

Ao ser perguntada sobre o que falta para a Educação, de modo geral, melhorar, a professora Rozangela respondeu que:

De modo geral, a Educação, ela precisa... o governo precisa realmente investir no professor... é no professor. Porque ele tem uma mania, os governantes têm mania de investir em programas, em programas que não têm, não 'vai' dar nenhum resultado, ali não vai dar nenhum resultado (SILVA, R., 2021).

Sobre o investimento na Educação, ela afirmou que, quando atuava como professora na escola da cidade, o município de Porto Real do Colégio investia realmente na parte pedagógica. Segundo ela, antes o método da capacitação dos professores era mais enxuto, eles direcionavam o professor, indicavam todos os passos que o professor deveria tomar. Hoje, ela acredita que as capacitações também direcionam os professores, porém, existem muitas falhas. Para ela, atualmente, essa capacitação ocorre de maneira mais vaga: "começa a falar de um assunto, vai pra outro, já distorce" (SILVA, R., 2021).

Para ela, os professores devem ser capacitados com observância às leis, especialmente a LDB, e à Constituição Federal quanto à Educação Escolar Indígena. Nesse sentido, faz-se importante salientar que as capacitações e os cursos de aprimoramento precisam de reformas e atenção, precisam de nova direção e de uma abordagem mais humana e voltada para o preparo das crianças para enfrentar um mundo bem diferente do que era no passado. As novas tecnologias precisam ser colocadas em prática para ajudar na educação e é necessário que essas crianças tenham acesso a essas novas tecnologias.

Ao ser perguntada sobre se os meios tecnológicos têm dificultado a aprendizagem das crianças, a professora Rozangela declarou:

De um lado ele tá, por quê? Porque a criança, criança já tá dizendo criança, criança é uma infância, e infância... a criança só tem que viver o mundo não totalmente tecnológico, tá entendendo? Porque aí ela vai o quê? Tem que equilibrar. Ela vai ter a capacidade, igual eu, né, de evoluir. Porque eles vão criando as suas próprias brincadeiras, vão resgatando as brincadeiras antigas e isso é muito bom pra evolução da criança porque quando ela chegar numa certa idade da vida dela, ela vai tá o que... é uma base bem firme, ela não vai cair, nem que tombe e tombe nessa pessoa, ela é bem forte, por quê? Porque ela passou por um processo, tá entendendo?, que deixou ela... firme, que fortaleceu ela. Tipo, eu andava nas lagoas, pescando [...]. Vou dar só um exemplo, se hoje uma mãe chegar e morrer e deixa um filho de 18 anos, é capaz dele não saber sobreviver... porque ele não tem contato, porque a mãe dele não deixa ele crescer, crescer e amadurecer. Então, a criança, a gente vai deixando ela [...] Tem que deixar a criança ajudar, que ela tem em você um espelho, a mãe é o espelho do filho (SILVA, R., 2021).

Na visão da professora Rozangela, o uso demasiado de meios tecnológicos seria prejudicial, pois isso diminuiu a interação das crianças, já que elas não realizariam mais brincadeiras como antigamente, o que, além de exercitar o lado lúdico delas, seria uma importante maneira de aprender e preservar a cultura dos seus ancestrais. Além disso, os impactos da tecnologia na vida das crianças foram intensificados devido ao advento da pandemia de covid-19, que impossibilitou que as aulas fossem mantidas no modelo presencial, sendo necessária a mediação tecnológica. Sobre isso, ela relatou:

É uma grande dificuldade. Nós sabemos que o índice de analfabetização é muito grande, e antes mesmo de chegar à pandemia, e agora ela cresceu mais, com a pandemia, né? Muitos

'tinha' [acesso às aulas online] só que você sabe como é o processo... A gente entregava as atividades, porém, as atividades não 'vinha', não vinha respondida. [...]. [As aulas] não 'era' online não, indígena só o do sexto em diante, mas do primeiro até o quinto era atividades impressas com videochamadas pra fazer avaliações e, como é o nome?, 'vídeo' explicativos (SILVA, R., 2021).

Diante de todos os relatos na nossa entrevistada, que tratam desde sua própria formação em escolas não indígenas até o seu papel como uma educadora que atua a mais de dez anos na escola indígena da comunidade Kariri-Xocó, a professora Rozangela se coloca como uma lutadora pela causa da Educação Escolar Indígena, e acredita na possibilidade de, com muita luta, se conseguir os avanços necessários para as escolas indígenas que possibilitem um futuro melhor para as nossas crianças.

#### 4.6 JÚLIO QUEIROZ SUÍRA (PAJÉ KARIRI-XOCÓ)

**Figura 24** - Foto Entrevista na casa do Pajé Júlio Queiroz Suíra, Aldeia Kariri



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora (2021).

Na entrevista com o Pajé Júlio Queiroz Suíra (Figura 24), realizada em outubro de 2021, buscamos obter dele informações sobre participação no movimento indígena e, especificamente, o seu pensamento quanto à educação indígena e a Educação Escolar Indígena. Ele inicia a entrevista apresentando sua filiação e local de nascimento: “sou filho de Francisco Queiroz Suíra e Maria Doralice. Nasci na cidade de Porto Real do Colégio, estado de Alagoas, na Rua dos ‘Cabocos’ também

conhecida como Rua dos Índios, em 28 de outubro de 1936” (SUÍRA, 2021)<sup>40</sup>, e destaca:

Sou conhecido pela sucessão de meu pai, Francisco Queiroz Suíra, que foi Pajé da aldeia Kariri-Xocó na época da instalação do SPI. Esse posto de Pajé herdei por causa do meu pai, isso faz com que eu exerça a função e as atividades como pajé da aldeia indígena Kariri-Xocó desde o falecimento do meu pai em agosto de 1994 (SUÍRA, 2021).

Segundo Oliveira (2010)<sup>41</sup>, o Pajé Francisco Queiroz (Figura 25) foi uma das lideranças mais influentes entre os indígenas alagoanos, e, com apenas 16 anos, em 1928, tornou-se Pajé dos Kariri-Xocó devido à sua dedicação às tradições, superando importantes anciões da época, quando iniciou sua trajetória de preservar os rituais de seu povo. Conforme o autor destaca:

Em 1942, fez várias viagens a Bom Conselho, Pernambuco para falar com o Padre Alfredo Dâmaso, na tentativa de reconhecimento dos Kariri pelo S.P.I. (Serviço de Proteção ao Índio). Pela amizade do Cacique Sarapó e Basílio dos Fulni-ô de Águas Belas, Pernambuco que conhecia Padre Alfredo, os Kariri foram reconhecidos como Povo Indígena pelo Órgão Federal em 1944, no qual fundou o Posto Indígena que levou o nome do pároco protetor (OLIVEIRA, 2010).

---

<sup>40</sup> SUÍRA, Júlio Queiroz. **Entrevista concedida a Denizia Cruz**. Porto Real do Colégio, 1º out. 2021.

<sup>41</sup> OLIVEIRA, José Nunes de (Nhenety Kariri-Xocó). Francisco Suíra. **Memória Viva Kariri-Xocó**. 29 set. 2010. Disponível em: <https://memoriavivakx.blogspot.com/>. Acesso em: 5 nov. 2021.

**Figura 25** - Pajé Francisco Queiroz Suíra.



Foto: Juayran, Seredser, yarw  
 Fonte: Memória Viva Kariri-Xocó (2010)<sup>42</sup>.

A foto acima demonstra a semelhança física entre pai e filho, e hoje, além desses traços, identificamos a presença das mesmas marcas da experiência e dedicação na luta pela tradição da cultura do nosso povo, em especial a dedicação nos afazeres e na condução da liderança espiritual.

Ainda segundo Oliveira (2010), o crescimento da comunidade Kariri-Xocó fez com que o Pajé Francisquinho, como era carinhosamente conhecido, buscasse ampliar o espaço da nossa aldeia. Assim, em 1947, sob proteção do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), ele adquirisse uma faixa de terra, que foi denominada "Colônia". Essa área foi destinada para agricultura de subsistência dos indígenas de Porto Real do Colégio, tornando-se então uma segunda aldeia. Pajé Francisco passou a morar na Colônia, deixando a outra parte da comunidade na Rua São Vicente (Rua dos Índios), sob a liderança do Cacique Otávio Queiroz Nidé, seu irmão. O antropólogo destaca que:

<sup>42</sup> OLIVEIRA, José Nunes de (Nhenety Kariri-Xocó). Francisco Suíra. **Memória Viva Kariri-Xocó**. 29 set. 2010. Disponível em: <https://memoriavivakx.blogspot.com/>. Acesso em: 5 nov. 2021.

Francisco Queiroz Suíra em 1978, foi um grande Pajé na conquista da Fazenda Modelo em poder da CODEVASF, local da antiga aldeia, às margens do rio São Francisco, banhada pela Lagoa Comprida, no cimo da Colina " Alto do Bode ". Na década de 1980 fez várias viagens a Brasília para reconstrução da Nova Aldeia, concretizando o sonho do velho pajé, os indígenas saíram da Rua dos Índios na periferia da cidade de Porto Real do colégio com os da Colônia numa mesma na Nova Aldeia Kariri-Xoco (OLIVEIRA, 2010).

**Figura 26** - Padre Peret, 1977, Pajé Francisco Queiroz Suíra.



Fonte: Memória Viva Kariri-Xocó (2010).

Seu Júlio relata que seu pai tinha recebido o Padre Peret (Figura 26) para celebrar missa no Ouricuri, e que nessa época era comum os padres irem ao local ouvir as necessidades da comunidade, conforme podemos ver no registro acima.

Hoje, com 84 anos, Seu Júlio nos traz suas memórias aqui narradas sobre sua trajetória de vida, inclusive o período em que frequentou escola do SPI, recordando-se que entrou na escola aos 7 anos de idade, que era na Rua dos "Cabocos", onde ele morava. O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) era responsável por cuidar e proteger os indígenas e foi extinto em 1967 em meio a um escândalo de corrupção e pela participação em diversos atos criminosos, inclusive massacres de povos indígenas.

**Figura 27** - Censo do Posto Padre Alfredo Dâmaso. Disponibilizado para o processo de Demarcação Territorial do P.I Kariri-Xocó.

The image shows a handwritten census record on aged paper. At the top, it is titled 'Recenseamento da população indígena do Posto Padre Alfredo Dâmaso' and 'Posto Real do Colégio, Estado de Alagoas'. The date '4/12/1933' is written in the upper right corner. The document is organized into a table with several columns: 'Nomes' (Names), 'Sobrenome' (Surnames), 'Etnia' (Ethnicity), 'Sexo' (Sex), 'Idade' (Age), 'Estado Civil' (Marital Status), and 'Outros' (Others). The entries are handwritten in ink, listing individuals and their family relationships. The handwriting is somewhat cursive and difficult to read in some places. The paper shows signs of age, including some staining and discoloration.

Fonte: Museu Do Índio – RJ.

O registro acima (Figura 27) nos mostra o recenseamento da população indígena feita pelo Posto Padre Alfredo Dâmaso, com o objetivo de registrar os membros da comunidade, constando inclusive o nome do Seu Júlio, o nome de seus pais e irmãos, Espercilia Queiroz Suíra e Miguel Queiroz Suíra. Seu Júlio recorda-se que os registros daquela época eram feitos assim para servir como documento, sendo registrados no cartório da cidade de Porto Real do Colégio, Alagoas. Assim o cartório registrava os nomes corretamente, apesar disso, ele pontua que: “Os registros ainda eram retirados com nomes errados, isso implicava em algumas questões externas, como nos casamentos, no registro dos filhos, como também em colocar nomes indígenas nos parentes” (SUÍRA, 2021).

Além disso, ele se recorda dos nomes dados as crianças através dos fenômenos da natureza, que envolve nossa ancestralidade, e da impossibilidade de efetuar os registros com esses nomes.

A entrevista com Seu Júlio fluiu muito bem pela nossa aproximação, pelo convívio existente, por pertencermos a um mesmo povo e pelo meu trabalho junto à comunidade. Por conta dessa condição, ele relatou algumas situações internas que vivenciou na época, mas que não sou autorizada a escrever.

**Figura 28** - Rua dos Índios/ Rua dos Caboclos.



Fonte: Coleção Etnográfica Carlos Estevão de Oliveira, Recife, Museu do estado de Pernambuco/ MEPE, s/d, 1946.

Nessa imagem (Figura 28), é possível ver a escola feita de alvenaria entre as casas de taipas, na época do SPI. Também é possível observar o posto Padre Alfredo Dâmaso. Essa é uma das fotografias de autoria do etnólogo pernambucano Carlos Estevão de Oliveira, que teve um papel muito importante no processo de reconhecimento étnico dos povos indígenas do Nordeste na época do SPI e é reconhecida pelo Pajé Júlio Queiroz Suíra. Essa foto também foi reconhecida pelos demais entrevistados da comunidade, que destacaram a identificação da escola como lugar onde eles foram alfabetizados.

Na entrevista com Seu Júlio, ele se recordou do professor Wilson Gomes Feitosa, auxiliar de Alfabetização do Posto Indígena Padre Alfredo Dâmaso, por quem nutria muito carinho, sendo o professor quem ele mais se identificava. Nos relata ainda que adorava fazer as atividades com ele e frequentar as aulas.

Ele se recorda que estudou o primeiro, segundo e terceiro livros, que, segundo ele, era como ter feito o Ensino Fundamental I nos dias atuais e que depois deu início ao estudo do manuscrito, mas somente por um mês, pois precisou sair da escola aos 12 anos para trabalhar e ajudar seus pais no sustento da casa.

Mesmo não conseguindo mais retomar seus estudos, ele guarda até hoje com muito carinho as lembranças do professor Wilson, recordando-se inclusive que quando o professor saiu da escola para ir trabalhar em Sergipe, queria levá-lo junto

para estudar, por considerá-lo muito inteligente, atencioso e interessado nas lições e atividades da escola.

Durante o período de estudos do Seu Júlio, a frequência escolar era registrada pelo professor em um arquivo de registros do SPI, conforme pode-se constatar nas figuras abaixo.

**Figura 29** - Lista de Frequência Escolar dos alunos sob a inspeção do SPI. Dezembro de 1966.

Nº	Nome	Grupo	Idade	Sexo	Tempo de estudo	Faltas	Assinatura	Observações
1	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
2	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
3	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
4	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
5	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
6	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
7	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
8	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
9	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
10	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
11	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
12	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
13	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
14	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
15	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
16	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
17	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
18	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
19	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
20	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
21	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
22	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
23	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
24	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
25	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
26	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
27	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
28	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
29	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
30	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
31	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
32	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
33	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
34	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
35	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
36	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
37	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
38	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
39	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
40	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
41	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
42	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
43	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
44	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
45	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
46	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
47	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
48	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
49	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
50	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	

Fonte: Museu do Índio – RJ.

**Figura 30** - Continuação da Lista de Frequência Escolar dos alunos sob a inspeção do SPI - Dezembro de 1966.

Nº	Nome	Grupo	Idade	Sexo	Tempo de estudo	Faltas	Assinatura	Observações
41	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
42	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
43	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
44	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
45	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
46	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
47	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
48	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
49	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
50	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
51	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
52	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
53	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
54	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
55	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
56	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
57	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
58	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
59	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
60	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
61	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
62	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
63	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
64	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
65	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
66	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
67	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
68	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
69	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
70	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
71	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
72	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
73	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
74	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
75	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
76	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
77	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
78	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
79	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
80	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
81	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
82	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
83	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
84	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
85	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
86	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
87	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
88	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
89	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
90	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
91	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
92	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
93	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
94	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
95	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
96	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
97	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
98	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
99	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	
100	Antônio F. Silva	1	10	M	10	0	Ant	

Fonte: Museu do Índio RJ.

Em seu relato, o Seu Júlio também se recorda dos meus familiares que

estudaram na mesma escola que ele. Lembra-se do meu avô Antônio Cruz e demais parentes que também aparecem na lista de frequência acima apresentada.

Seu Júlio Queiroz Suíra casou-se com Dona Vandete em 1954. Ele tinha 19 anos de idade e ela apenas 13 anos. Ele se recorda de que, para realizar o casamento, o juiz aumentou a idade de Dona Vandete, alterando o registro civil dela de forma que ela tivesse 17 anos. Os casamentos antigamente eram feitos assim e muitos outros se deram nesse contexto, pois até hoje os jovens da aldeia Kariri-Xocó se casam muito jovens. Eles tiveram juntos 15 filhos, sendo 8 homens e 7 mulheres, todos nascidos em casa, pelas mãos de parteiras e da mãe de Seu Júlio, que ajudava sempre no parto dos netos.

Dos seus 15 filhos, ele se recorda que perdeu um homem feito, chamado Gilberto, duas meninas ainda pequenas e mais uma feita mulher, chamada de Maria Júlia.

Ele trabalhava em tudo que aparecia, exercendo diversas funções, como, pedreiro, agricultor, trabalhando no machado, na foice, chibanca e arrancando toco para vender. Além disso, ele trabalhou na salina, em Brejão, no estado de Sergipe, para ajudar nas despesas da casa. Ele aprendeu diversos ofícios com o finado Manari, que o ensinou como lidar com o trabalho pesado. Seu Júlio trabalhou em Neópolis, em Sergipe, como mestre de pedreiro. Ele relatou que tinha um problema de saúde, mas, ainda assim, desenvolvia suas atividades laborais, inclusive na plantação de arroz, onde se recorda que sua filha Vandete também trabalhava para ajudar na casa.

Ele recorda-se da minha avó Dos Anjos (Figura 31) que era tia dele, irmã de Dona Doralice, sua mãe.

**Figura 31** - Foto de Maria Anjo Silva, irmã de Júlio Queiroz Suíra. Abril de 2012.



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora.

Recorda-se também que receberam lotes de 12 hectares doados pela Companhia de Desenvolvimento do Vale de São Francisco (CODEVASF) para plantarem, ele saía de casa às 5 horas da manhã para trabalhar no lote. Os lotes eram todos dos parentes da aldeia e foram divididos dentro do processo de demarcação da terra. Quando receberam esses lotes, os parentes tiveram alguns problemas no manejo da terra, até que foram aprendendo a lidar com os detalhes. Seu Júlio fez o curso de cooperativismo, para melhor lidar com a produção da terra, mas as condições ainda eram muito precárias para a plantação de arroz, naquele momento muito instável.

Ele construiu muitas casas para os parentes em forma de permuta, trocando sua mão de obra por diversas coisas, pois os parentes não tinham dinheiro para pagar pelos serviços.

Seu Júlio hoje está aposentado e diz que a aposentadoria foi uma bênção para ele, que trabalhou muito em atividades pesadas. Já fazem 20 anos que ele se aposentou e, graças a isso, hoje pode ajudar seus filhos e netos financeiramente.

Em 1980, com o afastamento do seu pai, ele assumiu a função de Pajé do povo Kariri. Ele relata que houve muitas propostas de emprego, as quais ele teve que recusar devido à sua responsabilidade com as funções assumidas. Seu pai assumiu como Pajé aos 16 anos de idade e ficou nessa posição até os 80 anos.

Ele nos conta também que já nomeou seu filho Chiquinho como seu sucessor, de forma que, com o seu falecimento, seu filho irá assumir sua missão. Seu filho Cícero é o cacique da comunidade, ou seja, dois irmãos e filhos do Pajé irão assumir suas missões.

Assim, encerramos a entrevista com o Paje Júlio Queiroz Suíra que, além de nos ter falado sobre sua trajetória pessoal, falou do seu apoio e visão de futuro da educação indígena na aldeia indígena Kariri-Xocó através da escola indígena que leva o nome do seu pai.

#### 4.7 DONA CHICA (ANCIÃ DA COMUNIDADE KARIRI-XOCÓ)

Em entrevista com Francisca Pirigipe Santos, mais conhecida como Dona Chica, senhora de 83 anos, nascida na aldeia Kariri-Xocó em 25 de agosto de 1937. Em suas narrativas, recorda-se que foi alfabetizada na escola do Posto Indígena do SPI (Figura 32) e que, na época, a aldeia chamava-se Kariri. É uma das anciãs mais velha e revela em seu depoimento todo o cuidado dedicado ao bem-estar da sua família. Sobre suas lembranças acerca da escola, ela destaca:

Não me 'alembro' do momento em que ia para a escola, minha mente está enferrujada, não consigo me 'alembra' desse tempo, porque eu sempre dava um jeito de ir embora para casa porque não conseguia entender aquele ambiente, aquela coisa de estudo porque tudo era novidade. A gente não sabia de nada, só os afazeres da casa que mamãe botava para fazer (SANTOS, 2021)<sup>43</sup>.

Ela nos contou que se recordava bem da professora Dona Terezinha, que ministrava as aulas nessa época e pela qual tinha grande admiração. Todas as vezes que ela tentava ir embora da escola, a professora a alertava para não ir. Recordou-se também que a professora era muito boa no ofício para o qual foi designada: “ela não só dava aulas, ela era de tudo, era como se fosse uma mãe para nós” (SANTOS, 2021).

---

<sup>43</sup> SANTOS, Francisca Pirigipe. **Entrevista concedida a Denizia Cruz**. Porto Real do Colégio, 02 out. 2021.

**Figura 32** - Prédio do SPI na Rua dos Índios / Rua dos Cabocos.



Fonte: Coleção Etnográfica Carlos Estevão de Oliveira, Recife, Museu do estado de Pernambuco/ MEPE, s/d, 1946.

Ferreira (2016) teve a oportunidade de entrevistar a professora Terezinha e apresenta em sua tese o seguinte relato:

A Auxiliar Terezinha Wanderley demonstrou conhecer a situação em que estavam inseridos os indígenas – o processo educacional pautado nas expressões socioculturais do povo indígena e na educação formal – na medida em que ela se apropriava dos conhecimentos da Região do Baixo São Francisco, produziu efeitos positivos para administração do Posto, aliando os conhecimentos técnicos que faziam a professora elaborar diversos documentos como ofícios, avisos, inventários, telegramas entre outros, tratando da suposta falta de condições do P.I, da Escola e inclusive das condições desfavoráveis dos indígenas enquanto moradia, trabalho, saúde e educação (FERREIRA, 2016, p. 109).

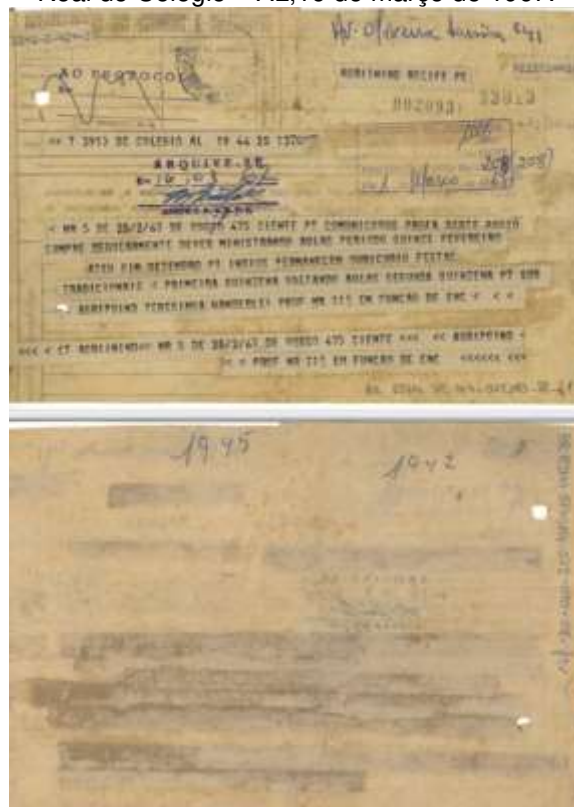
**Figura 33** - Auxiliar de Ensino Terezinha Wanderley.



Fonte: Ferreira (2016, p. 109)

Dona Chica recordou-se que, em alguns momentos, Dona Terezinha fazia outras tarefas além do ensino, como pedido de materiais, justificativas e explicações sobre o Ouricuri, ou seja, diversos trabalhos administrativos eram executados por ela além das aulas.

**Figura 34** - Telegrama (1967), P. I “Departamento dos Correios e Telégrafos” Porto Real do Colégio – AL, 16 de março de 1967.



Fonte: Museu do Índio – Rio de Janeiro

Como pode ser visto no telegrama apresentado na figura acima, Dona Terezinha Wanderley apresenta a situação do retorno das aulas após o ritual do Ouricuri. Desde essa época que a questão dos costumes e respeito pelas práticas ritualísticas dos Kariri eram aceitos pela organização educacional, pelos órgãos oficiais e pelos profissionais que trabalhavam no Posto Indígena, mas isso só acontecia pela forma como a professora Terezinha informava as expressões socioculturais dos alunos. A figura acima é apenas um exemplo de como Dona Terezinha conduzia seu trabalho. Como destaca Ferreira (2016, p. 110):

No seu relatório das atividades Escolares do 1º semestre de 1959, a Auxiliar de Ensino referiu-se ao programa Educacional Indígena, elaborado pelo chefe do Setor Educacional e aprovado pela Seção de Orientação e Assistência (SOA/SPI), cuja realização foi considerada difícil devido às más condições estruturais da Escola e do Posto. Terezinha Wanderley descreveu as principais dificuldades existentes, como a distância das terras em relação ao aldeamento, a necessidade de ferramentas para a formação de hortas, de verbas para a instalação de aviário e formação de pomar, bem como para a criação de porcos, ovelhas, cabras e abelhas, além de livros e materiais para se iniciar uma biblioteca. Apontava também a escassez de água, tornando-se necessário construir um reservatório ou pequeno açude (FERREIRA, 2016, p. 110).

Dona Chica recorda-se que não concluiu os estudos por ter casado muito jovem com o senhor Arnaldo. Desse matrimônio, tiveram 14 filhos, 12 vivos e dois abortos. Para sustentar sua família, ela tinha que trabalhar na confecção das louças (Figura 35), na pesca, na colheita e nos diversos afazeres da casa.

**Figura 35** - Dona Chica (1992), Livro: Índios na Visão dos Índios Kariri-Xocó. Salvador, Bahia.



Fonte: Índios na visão dos índios (1999)<sup>44</sup>.

Dona Chica lembrou que, naquela época, os parentes da comunidade recebiam cestas básicas do governo, e que os itens que vinham eram melhores que as cestas que recebem hoje. No período, não tínhamos o conhecimento que temos e os meios tecnológicos para sabermos da atuação dos órgãos em relação às questões burocráticas e os direitos constitucionais. Isso fica expresso em seu depoimento quando ela afirmou:

Eu não recordo da atuação da FUNAI dentro da comunidade, nem desse tal SPI. Lembro de alguns padres [Figura 36] que celebravam missa na aldeia e no Ouricuri. Um deles que me ‘alembro’, minha filha, é o Padre Pedro que celebrou uma missa no Ouricuri. O outro, o padre Alfredo Dâmaso que veio e lutava pelas coisas da aldeia (SANTOS, 2021).

<sup>44</sup> Sebastián Gerlic (dir.). **Índios na visão dos índios**: Kariri-Xocó. Salvador: Thydêwá, 1999. Disponível em: [http://thydewa.org/downloads/kariri\\_xoco.pdf](http://thydewa.org/downloads/kariri_xoco.pdf). Acesso em: 30 jul. 2021.

**Figura 36 - Padre Alfredo Dâmaso**



Fonte: Blog da Niedja Camboim (2011)<sup>45</sup>

Quando perguntada sobre suas atividades no trabalho, Dona Chica afirmou que tinha várias lembranças, dizendo:

Eu adorava pescar, fazer pote, plantar arroz, mas naquele tempo não sabia bem sobre o trabalho, mas tive que aprender muito cedo. Fazia junto com outras mulheres da comunidade, agente formava um batalhão de mulheres. Não tinha essa história de computador, celular, nada disso existia, a gente tinha mesmo era que trabalhar para ajudar os pais. Aprendi com minha mãe Laurinda Maria dos Prazeres de Oliveira (SANTOS, 2021).

Com relação aos afazeres da casa e aos braçais, Dona Chica relatou em seu depoimento que seu aprendizado se deu observando sua mãe. Com relação ao primeiro pote que fez, ela lembra:

O primeiro pote que fiz era tão feio que as bordas da boca do pote era

---

<sup>45</sup> CAMBOIM, Niedja. Rota da Fé - Padre Alfredo Pinto Dâmaso. **Blog da Niedja Camboim**. 23 maio 2011. Disponível em: <http://niedjacamboim.blogspot.com/2011/05/rota-da-fe-padre-alfredo-pinto-damaso.html?m=1>. Acesso em: 13 out. 2021.

torto, mas vendia no interior da cidade para comprar roupas que era muito difícil naquela época. 'Alembro' dos vários tecidos que eu pegava para tingir no finado Lauro (SANTOS, 2021).

A situação dos parentes era tão precária nessa época que, ela e outras mulheres da comunidade, além de trabalhar muito jovem para ajudar seus pais, tinham que ser fortes em todas as situações. Não tinha tempo bom ou ruim para elas porque eram obrigadas pelo ofício da natureza do tempo em que viviam. Dona Chica recorda:

A situação era ruim para nós. Eu pegava tecidos e fazia lençol, roupas, fronhas para usar, porque os parentes não tinham roupas nem nada como temos hoje. Pano de saco grosso era muito usado também para vestir o corpo, usava agulha grossa, aquelas que costurava os sacos de nylon da feira. Lembro do caminhão que tinha virado com tecidos de chita na pista, mas eram tecidos para fazer roupas de festas, mas eu fazia roupa (SANTOS, 2021).

Como tinha consciência das oportunidades que havia perdido por ter deixado de estudar, Dona Chica conta:

Eu não deixava minhas filhas aprenderem a fazer pote para não ficarem presas a essa condição, só deixava alisar os potes, mas só isso e mais nada, ou carregar os potes para queimar no forno, ou buscar barro no balaio". As outras partes das louças era para queimar, eu fazia junto com outros parentes como Maria Tinga, Maria Benedita, Rosa, Valdete e Marieta. Seu Gringo também ajudava agente, buscava lenha (SANTOS, 2021).

Às cinco da manhã, Dona Chica e suas filhas pegavam o balaio para apanhar o barro na estrada do Ouricuri e nos terrenos dos posseiros, que as proibiam de retirar o barro. Porém, mesmo com tantos contratemplos, ela nunca deixou de fazer do barro seu ofício de subsistência, porque, naquela época, além de fazer as peças, também era preciso trabalhar pela preservação da cultura do barro que ela aprendera com sua mãe.

São essas as narrativas que vão revelando a forma como eles resistiram à tamanha agressão e, principalmente, à imposição da cultura de integração pelos órgãos de Estado e pela sociedade dominante.

Segundo Ferreira (2016, p. 114), devemos considerar "[...] as narrativas como uma das formas de releitura do passado, ou seja, de pistas para conhecer o passado". Assim, posso afirmar que o contato que tive com as narrativas dos mais velhos,

revelaram para mim histórias vividas por eles, verdadeiras histórias de um passado que, além de dar conta de questões pessoais, também permitiram um conhecimento sobre a história do meu povo.

#### 4.8 MARIA VALDECI TENÓRIO SILVA (DONA BAIOCA)

Dona Baioca, como é conhecida a Sra. Maria Valdeci Tenório Silva (Figura 37), nasceu em 1957, na Colônia da Aldeia, onde passou sua infância. Atualmente, ela reside na Aldeia Kariri-Xocó, em Porto Real do Colégio. Ela é filha de Maria Celestina de Lima, da etnia Kariri, e de Sebastião Francisco Tenório, da etnia Pankararú, natural de Brejo Grande, em Pernambuco. Por conta da idade, Dona Baioca vive da aposentaria, mas, antes de receber esse benefício, ela vivia do barro, produzindo panelas e outros objetos tradicionalmente confeccionados pelas mulheres em nossa comunidade. Ela também realizava suas obrigações domésticas e trabalhava na plantação de milho, feijão e raízes.

**Figura 37** - Maria Valdeci Tenório Silva (1999).



Foto: Autoria Desconhecida, Porto Real do Colégio - AL.  
Fonte: Arquivo Pessoal de Maria Valdeci Tenório Silva

Na entrevista com Dona Baioca, assim como fizemos com as demais pessoas entrevistadas, tivemos como foco principal a educação escolar dentro da aldeia

indígena Kariri-Xocó. Ao nos falar sobre seu ingresso na escola, ela afirmou: “eu estudei na escola no tempo em que a aldeia era dividida entre a Colônia e a Rua dos “Cabocos”, de forma que, para eu estudar, para me alfabetizar, eu fui pra cidade de Porto Real” (SILVA, M., 2021)<sup>46</sup>.

Eu pedi para que ela relatasse o que traz em suas memórias desde a infância, de forma que assim pudéssemos ter acesso à sua visão sobre os acontecimentos. Em uma das passagens do seu depoimento, ela destacou:

Eu ia da Colônia até a cidade a pé com a Maria Amália, Gerusa e outras. Quando eu tinha meus 9 anos, Porto Real era só mato, não tinha tantas casas. Aquela Rua São Vicente, que hoje é uma rua maravilhosa, só tinha três casas, o resto era mato (SILVA, M., 2021).

Perguntei como foi o início da sua vida na escola e quais dificuldades que ela enfrentou para estudar e ela respondeu:

Eu fui para o primeiro ano com 9 anos, nós ‘fazia’ todos os anos, até o quarto ano, com a mesma professora. Aí, depois do quarto ano, a gente ia fazer a quinta série num grupo que abriu ali na rua do Tonho Donato. Ali, onde ele tinha uma bodega. No final da rua tinha um prédio meio ‘distinhorado’, e ali era onde tava dando assistência da quinta série (SILVA, M., 2021).

Ao perguntar sobre o nome do grupo escolar, ela afirmou: “não lembro não do nome da escola. Naquela época, a gente era muito apagada, não tinha as instruções que tem hoje, eu só lembro que a minha professora foi Terezinha” (SILVA, 2021).

Dona Baioca recordou da época em que conseguiu estudar na quarta série e fez uma comparação entre o modelo educacional antigo e o do tempo atual. Ela relatou que, no seu tempo, era preciso muita disciplina e muita dedicação, destacando:

Os professores tinham que ter muita responsabilidade, lembro também que nós éramos muito bem alimentados na escola. A FUNAI dava toda assistência, nós ‘tinha’ até a farda com o nome da FUNAI, vinha tudo de lá, farda, tênis, meia, tudo pra gente estudar. Isso porque a gente era bem ‘pobrezinhos’, não tínhamos nada. Eu não cheguei a fazer a quinta série. Eu lembro que fiz a quarta série dentro da própria escola, porque a professora Terezinha Wanderlei era muito boa, muito esforçada e fazia de tudo por nós. Lembro que ela chegou a chefear a

---

<sup>46</sup> SILVA, Maria Valdeci Tenório. **Entrevista concedida a Denizia Cruz**. Porto Real do Colégio, 02 out. 2021.

escola. Ela não era só professora, na verdade, ela fazia de tudo, mas seguia regimento o procedimento. Naquela época, os adultos não falavam muita coisa 'pras' crianças não, minha 'fia', mas a professora Terezinha Wanderlei era uma professora chefe e cuidava de tudo (SILVA, M., 2021).

A professora Terezinha Wanderlei descrevia em seus relatórios e telegramas a situação da escola da Colônia e do Posto Padre Alfredo Dâmaso. Nesses documentos, ela relata situações de vulnerabilidade que a comunidade tinha, fala desde as situações pequenas até as situações de saúde dos alunos e da comunidade, como destaca Ferreira (2016), em suas pesquisas sobre a educação escolar Kariri-Xocó:

No seu relatório das atividades Escolares do 1º semestre de 1959, a Auxiliar de Ensino referiu-se ao programa Educacional Indígena, elaborado pelo chefe do Setor Educacional e aprovado pela Seção de Orientação e Assistência (SOA)/SPI, cuja realização foi considerada difícil devido às más condições estruturais da Escola e do Posto. Terezinha Wanderley descreveu as principais dificuldades existentes, como a distância das terras em relação ao aldeamento, a necessidade de ferramentas para a formação de hortas, de verbas para a instalação de aviário e formação de pomar, bem como para a criação de porcos, ovelhas, cabras e abelhas, além de livros e materiais para se iniciar uma biblioteca. Apontava também a escassez de água, tornando-se necessário construir um reservatório ou pequeno açude (FERREIRA, 2016, p. 110).

Ao ser questionada sobre essa situação apontada no relatório da professora Terezinha Wanderley, Dona Baioca afirmou: “Ói, pra você vê, eu tive pneumonia e fiquei muito fraquinha. Ela me levou pra casa dela pra cuidar de mim. Ela cuidava da minha alimentação, dos remédios e das medicinas naturais” (SILVA, M., 2021).

Dona Baioca recordou-se da época que tinha um médico no Serviço Especial de Saúde Pública (SESP) que fazia muitas visitas e cuidava da comunidade com muito zelo. Ela falou com muito carinho desse médico e relatou alguns problemas quanto à saúde na época, destacando:

Esse médico era como um Deus pra gente. Deus porque esse doutor cuidava mesmo da comunidade. A gente não sabia não, mulher, o que era Propriá. A gente não sabia não o que era hospital, o que era farmácia. Sabia não, mulher. Ninguém sabia o que era Maceió, Recife nem nada. ‘Ói’, pra você ver, a primeira mulher que saiu da aldeia pra se tratar fora foi a finada Celsa, mãe de Rosa, que foi pra Recife se cuidar de um cisto. Isso em 1974. Ela teve um bebê e, depois que

pariu, a barriga ficou do mesmo tamanho. Aí levaram ela pra fazer os exames e viram que ela 'tava' com esse cisto, que teve que operar pra tirar (SILVA, M., 2021).

Durante a nossa conversa (Figura 38), Dona Baioca recordou-se bem da merenda dada para os alunos na escola. Ela relatou que tinha arroz com leite e, na sexta-feira, tinha sopa. Segundo Dona Baioca, era a própria professora Terezinha quem comprava os ingredientes, como ossadas, ossos de correr<sup>47</sup>. Ela ainda disse que tudo era muito gostoso. Ela se lembrou da finada Marieta, que era a cozinheira da escola, e destacou: “pense que cozinheira boa, era ela que cuidava da merenda da gente” (SILVA, 2021). Segundo ela, além das professoras e da merendeira, a escola só tinha mais um funcionário, o zelador, que era o finado Zé Gatinho.

**Figura 38** - Entrevista com Maria Valdeci Tenório Silva (BAIOCA)



Foto: Denizia Cruz, Porto Real do Colégio-AL (2021)  
Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora.

<sup>47</sup> Na nossa comunidade, "ossos de correr" é como chamamos o fêmur do boi que contém o tutano.

Ao falar sobre o ensino na escola, Dona Baioca lembrou-se que era muito puxado, e contou que, quando terminavam o ABC, já tinham que fazer um bilhete para os próprios coleguinhas de escola, pra treinar e testar se tinham aprendido mesmo. Ali mesmo tiravam as dúvidas e recebiam as correções necessárias, e só paravam quando estava tudo certinho. Além dos bilhetes, ela também lembra: “a gente também contava história um pra o outro” (SILVA, M., 2021).

Com relação ao seu desempenho na escola, ela afirmou:

Eu lembro que era uma das alunas privilegiadas, porque eu aprendia de tudo, gostava muito de matemática, história, ciências. Lembro que eu focava muito minha atenção e me dedicava muito ao estudo. Eu não tinha pai, era criada com minha mãe. Ela fazendo um bolinho de barro pra dar meu sustento. Às vezes, eu saía da Colônia pra rua, ia pra escola sem tomar nem uma xícara de café (SILVA, M., 2021).

Dona Baioca contou que sua mãe tirava o sustento da família do barro e que foi com ela que aprendeu o ofício de louceira, ceramista. A maioria das mulheres, naquela época, tiravam o sustento das suas famílias do barro, além disso, era através do barro que eram mantidas as tradições do ritual do Ouricuri. Ela se orgulha ao falar que todos viviam com o que tinham da melhor forma, e compartilhando com a comunidade. Não se roubava nada das outras pessoas, como ela mesma destacou: “ninguém pegava em nada de ninguém, elas ‘tirava’ do barro o vestido, o chinelo, o alimento e tudo que era necessário” (SILVA, M., 2021).

Perguntamos e insistimos com ela para nos focarmos no tema da educação, da escola e da sua experiência como estudante naquela época, principalmente buscando entender o porquê da interrupção dos seus estudos, considerando que essa foi uma questão recorrente nas outras entrevistas realizadas na aldeia.

Obtivemos como resposta que ela parou porque começou a namorar e, logo depois, casou-se. Então, ela teve que assumir as responsabilidades de mãe e dona de casa, assim como participar do trabalho para ajudar no sustento da família. Na sua reflexão, ela destacou:

Eu parei porque eu comecei a namorar com o pai dos meus filhos, que se chamava Antônio da Silva, ele era filho de Dona Maria das Dores e de Antônio Tinga. O pai dos meus filhos uma das vezes veio me trazer da escola, por onze horas e ele roubou um beijo meu. E, por esse beijo roubado, nós nos casamos.

Eu achei que eu não era mais moça “virgem” e, por causa disso, ele teve que casar comigo. Eu me achei desmoralizada e fiquei com medo que alguém soubesse. Antes era assim, eu acho que tinha 13 ou 14 anos nessa época.

Nós casamos e eu parei os estudos pra tomar conta da casa e ajudar no sustento da família que logo me formei (SILVA, M., 2021).

Ela relatou que guarda boas lembranças da escola, da professora, Dona Terezinha Wanderley, e até gostaria de poder ter estudado mais, ido em frente, mas não foi possível, como afirmou: “posso dizer que eu fui uma boa aluna e que tinha como aprender muito mais” (SILVA, M., 2021).

Agradei a Dona Baioca pela sua entrevista, por falar sobre assuntos tão importantes da sua vida, alguns até muito pessoais, certamente o que ouvi e relato aqui ajudou a mim como pesquisadora, e poderá ajudar muitos outros pesquisadores a entenderem sobre o processo educacional dentro de uma comunidade indígena.

Como podemos perceber nas entrevistas aqui elencadas, esse conjunto de memórias revela aspectos da história da educação indígena e da Educação Escolar Indígena, avivando memórias e histórias com evidências do processo de integração a que o povo Kariri-Xocó foi submetido ao longo do tempo, mas também dos avanços conseguidos com luta e resistência, na história de um povo, de uma comunidade e de cada um de nós, na nossa individualidade coletivizada.

Nessa perspectiva, ao trazer as minhas memórias e as memórias das pessoas entrevistadas, posso afirmar que esses relatos fazem parte da história que construímos coletivamente e se constitui um novo capítulo da história do nosso povo, pois o conjunto de todas essas memórias passam, com esta dissertação, a se constituir uma referência para a construção de uma Educação Escolar Indígena diferenciada.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para dar início às minhas considerações finais, preciso lembrar que o projeto inicial de pesquisa não era de um trabalho autobiográfico, como já dito, planejava-se um trabalho de pesquisa envolvendo a Escola Indígena Pajé Francisco Queiroz Suíra, seu corpo docente e discente, de forma que fizéssemos uma radiografia, trazendo e analisando diversos temas voltados para a Educação Escolar Indígena, para que assim pudéssemos conhecer e buscar melhores formas e caminhos para avançar dentro desse processo. Contudo, com o advento da pandemia de covid-19, fomos obrigados a abandonar esse projeto de pesquisa e, ao avaliar com meu orientador possíveis alternativas, este sugeriu que eu buscasse trabalhar com questões que tratassem da Educação Escolar Indígena a partir da minha trajetória pessoal, pondo em evidência vicissitudes e conquistas, desde a infância até o tempo presente.

Esse processo foi extremamente difícil, embora, ao longo dele, eu tenha me sentido recompensada e feliz. Foi difícil porque me trouxe lembranças de dores retidas no meu inconsciente e que afloraram de forma muito intensa, levando-me a profundas reflexões. Nesse sentido, este trabalho acabou funcionando como uma terapia, pois através dele pude relembrar momentos da minha vida que muito me afetaram, me fazendo perceber o real sentido da palavra “recordar”, termo que, segundo o escritor Eduardo Galeano, no epílogo do *O Livro dos Abraços*, deriva da junção de duas palavras do latim, o prefixo “re”, que significa “repetir”, e “cordis”, que significa “coração”. Dessa forma, segundo ele, “recordar” quer dizer passar novamente pelo coração.

Revisitar minhas memórias, adentrar nas memórias dos meus pais, de anciões, professores e lideranças da aldeia Kariri-Xocó, construir um roteiro, pesquisar, fazer entrevistas, além de me fazer refletir, foi também transformador para as minhas ações futuras dentro do processo da Educação Escolar Indígena, não apenas para a comunidade a qual pertença, mas também para outras comunidades indígenas.

Este trabalho de pesquisa me fez adentrar ainda mais profundamente em mim mesma, me vendo como indígena, mulher, professora, pesquisadora, advogada, escritora e contadora de histórias. Entendendo que, após esse mergulho autobiográfico, cresço enquanto ser humano, me dispondo a seguir esse caminho de aprendizado, aprofundando ainda mais essa perspectiva autobiográfica.

Este trabalho de pesquisa, a construção desta dissertação, me levou muito profundamente para dentro de mim mesma, especialmente ao transcorrer a minha própria trajetória de vida, perpassada pela história do meu povo, incluindo aí parentes e amigos muito próximos. Esse processo foi como refazer o caminho e poder rever atitudes e refazer conceitos. Nesse percurso, entre risos e lágrimas, pude reconhecer erros cometidos e reavaliar ações futuras.

Transcorrer esse caminho usando a metodologia autobiográfica foi um imenso desafio, me levando a confrontar-me comigo mesma e, às vezes, até a boicotar meus próprios pensamentos. A preocupação de falar na primeira pessoa e conter o ego para não me sobrepor à cena foi torturante, afinal de contas, foi um processo de me desnudar perante todos e ter coragem para enfrentar as críticas de uma banca examinadora, de uma comunidade, de familiares e amigos, enfrentar a mim mesma.

Expor questões tão pessoais e íntimas, expor fragilidades, dificuldades que foram recorrentes no meu cotidiano, rever os meus posicionamentos enquanto professora, educadora, indígena e mulher dentro de uma comunidade na qual as mulheres só agora vêm ganhando maior visibilidade em seu protagonismo político, entender melhor a interculturalidade e me colocar nesse contexto para rever o meu papel enquanto militante política das causas indígenas, do meio ambiente e dos direitos humanos, certamente, me fortaleceram.

Pude perceber como a minha trajetória de aluna a professora, de professora a pedagoga e pesquisadora adentrando no Mestrado foi importante para a minha formação, ainda que tenha sido um caminho difícil de trilhar, um caminho cheio de incertezas e percalços, ainda que tenha convivido com as minhas inseguranças, dificuldades financeiras, preconceitos, racismo e incompreensões. Entendo e agradeço ao Grande Espírito, pois tudo isso também forjou em mim a coragem, a resistência e a disposição para continuar lutando por justiça, território e uma melhor Educação Escolar Indígena. Todos esses fatores me impulsionam a seguir essa caminhada.

Construir esta pesquisa me reconduziu a cada fase da minha vida, revisitando temas já esquecidos que foram reativados dentro de cada etapa vivida: escola, Graduação, Pós-Graduação e Mestrado. Revivendo disciplinas e construindo novas ideias que me levaram à reconstrução de mim mesma, fazendo novas escolhas, abandonando conceitos e paradigmas os quais não mais traziam significado, ou seja, este trabalho, acima de tudo, permitiu um processo de ressignificação de minhas

memórias, do meu entendimento sobre muitas questões que me atormentavam por estarem mal resolvidas em meu coração, comprometendo meu olhar, minha reflexão sobre acontecimentos importantes que marcaram a minha vida.

O meu trabalho de campo, entrevistando parentes, familiares, lideranças, professores e anciões da aldeia foi de extrema importância e me deu a oportunidade de retomar relacionamentos esquecidos pelo tempo e adversidades da vida, foi mais que importante, eu diria, ele foi essencial para que esta pesquisa pudesse reverberar o mais puro extrato histórico através das narrativas colhidas. O contato, olho no olho com cada uma dessas pessoas me fez experimentar fortes emoções. Cada diálogo aqui compartilhado é como um capítulo dessa história que vai se (re)encaixando e me possibilita ter a tranquilidade necessária para compartilhar minha trajetória, vivências e experiências adquiridas nesse percurso.

Certamente posso dizer que, embora tenha um longo caminho de aprendizado pela frente, constato que avancei e cresci muito com a construção deste trabalho acadêmico. Ademais, sinto cada vez mais o peso da responsabilidade social, cultural, econômica e política que carrego ao aprofundar o meu entendimento sobre esses temas. Essas são pautas de luta que me acompanham por todo um percurso de vida e se fazem muito mais presentes após este trabalho de pesquisa que tanto ampliou o meu entendimento, me situando melhor nessa luta que faço questão de falar considerando o meu lugar, ou melhor, os meus lugares de fala, como mulher, professora, advogada e autora indígena.

Para encerrar este trabalho, e levando em consideração todos esses lugares que ocupo e que me constituem, trago o poema feito, especialmente para mim, pela parente Márcia Wayna Kambeba (2022):

### **MEU SER MULHER**

Olhe para mim  
Quem sou para você?  
Mulher Kariri Xocó, Fulni-ô, Guarani  
Kambeba, Tikuna, Zoé, Paliku, Suruí  
Munduruku, Baré, Kanela, Assuruni  
Venho de várias nações e filha de Yaci.

Sou a terra parindo a mata  
A água molhando vem  
Sou a lua encantando o sol  
Sou a guerra, sou a paz, o bem.

Resisto pela sabedoria  
Que na vivência todos os povos tem  
Memórias de longas datas  
História que reescrevemos também  
Narrativas que atravessam gerações  
Contadas pelos sábios anciões.

A natureza trabalhou saberes  
Que na Universidade fui aprimorar  
Aprender outra cultura  
Sem esquecer minha sabedoria milenar  
Um saber complementa o outro  
Em nós se torna ponte  
Fortalecendo nosso direito de lutar.

## REFERÊNCIAS

A REAL identidade indígena brasileira numa perspectiva cultural e ancestral.

**Âmbito jurídico**, 1º jun. 2016. Disponível em:

<https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direitos-humanos/a-real-identidade-indigena-brasileira-numa-perspectiva-cultural-e-ancestral/#:~:text=%E2%80%9CAfinal%2C%20quem%20%C3%A9%20o%20brasileiro,%C3%A9%2C%20pode%20ser%3B%20potencialmente>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 85/2015 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75, 2010.

CAMBOIM, Niedja. Rota da Fé - Padre Alfredo Pinto Dâmaso. **Blog da Niedja Camboim**. 23 maio 2011. Disponível em:

<http://niedjacamboim.blogspot.com/2011/05/rota-da-fe-padre-alfredo-pinto-damaso.html?m=1>. Acesso em: 13 out. 2021.

COSTA, Edlamar Menezes da. **As práticas lúdicas na Comunidade Indígena Tabalascada em Roraima**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

CRUZ, Maria José Vieira. **Entrevista concedida a Denizia Cruz**. Porto Real do Colégio, 12 jul. 2021.

CUNHA, Maria Borin; GIORDAN, Marcelo. As Percepções na Teoria Sociocultural de Vigotski: uma análise na escola. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.5, n.1, p. 113-125, maio 2012.

DEMIZU, Fabiana Silva Botta; SANTOS, Diego Marlon dos; MATARUCO, Sônia Maria Crivelli; ROYER, Marcia Regina. Reflexões sobre teorias da aprendizagem para o ensino de ciências: Piaget x Vygotsky. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 12, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Educere, p. 3455-3467, 2015. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/extcal/event.php?event=119>, Acesso em: 14 abr. 2022.

DUCARMO, Maria. **Entrevista concedida a Denizia Cruz**. Porto Real do Colégio, 05 out. 2021.

ESTUDANTES indígenas ganham as universidades. **Portal do Governo Brasileiro**, Brasília, 21 mar. 2018. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/estudantes-indigenas-ganham-as-universidades>. Acesso em: 10 dez. 2021.

FERRARI, Márcio. Emilia Ferreiro, a estudiosa que revolucionou a alfabetização. **Nova Escola**, s.l., 1º out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/338/emilia-ferreiro-estudiosa-que-revolucionou-alfabetizacao>. Acesso em: 12 abr. 2022.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **Educação formal para os índios**: as escolas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nos postos indígenas de Alagoas (1940-1967). 2016. 223 f. il. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em História, Recife, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FULKAXÓ, Nankupé Tupinambá. **Entre cartas, crônicas e textos jornalísticos**: o que fizemos com nosso povo?. Ilustrado por Alexandre Pimenta da Silva. Camaçari, BA: Pinaúna Editora, 2019.

GERLIC, Sebastián (dir.). **Índios na visão dos índios**: Kariri-Xocó. Salvador: Thydêwá, 1999. Disponível em: [http://thydewa.org/downloads/kariri\\_xoco.pdf](http://thydewa.org/downloads/kariri_xoco.pdf). Acesso em: 30 jul. 2021.

GONÇALVES, Jacqueline Castro. **Narrativas indígenas no ensino fundamental I: o que dizem os materiais didáticos?**. 2019. 131 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana, Belo Horizonte, 2019.

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. As tramas da tradição oral e os (desa)fiões da escrita de livros didáticos de autoria indígena na Bahia. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 13, 2020, s.l. **Anais...** Disponível em: [https://www.encontro2020.pe.anpuh.org/resources/anais/22/anpuh-pe-eeh2020/1601518201\\_ARQUIVO\\_f1cbb1bf8240d95f8150ebb78aa17240.pdf](https://www.encontro2020.pe.anpuh.org/resources/anais/22/anpuh-pe-eeh2020/1601518201_ARQUIVO_f1cbb1bf8240d95f8150ebb78aa17240.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: [https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf). Acesso em: 5 jan. 2022.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Educação em Rede**, v. 7, p. 56-80, 2019.

KRENAK, Ailton. Uma conversa com Ailton Krenak sobre o tempo e a educação. [Entrevista concedida a] Redação. **Porvir**, 06 out. 2020. Inovações em Educação. Disponível em: <https://porvir.org/uma-conversa-com-ailton-krenak-sobre-o-tempo-e-a-educacao/>. Acesso em: 17 fev. 2022.

LOPES, Marcelo; ADRIANO, Cassio. Geração: Conhecendo a realidade das aldeias indígenas no Brasil. **Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research - BJSCR**, Cianorte, v. 23, n. 1, p. 48-52, 2018.

LUCIANO, Gersem 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.

MOYA, Isabela. Paulo Freire: o que diz a filosofia do educador brasileiro?. **Politize**, 19 set. 21. <https://www.politize.com.br/paulo-freire/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MUNDUKURU, Daniel. Para ver o mundo pelos olhos nativos. **Blog da Letrinhas**: 20 dez. 2016. Disponível em: <https://www.blogdaletrinhas.com.br/conteudos/visualizar/Para-ver-o-mundo-pelos-olhos-nativos>. Acesso em: 12 fev. 2022.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos "índios misturados"?: situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Revista Mana**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 47-77, 1998.

OLIVEIRA, José Nunes de (Nhenety Kariri-Xocó). **Entrevista concedida a Denizia Cruz**. Porto Real do Colégio, 21 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Francisco Suirá. **Memória Viva Kariri-Xocó**. 29 set. 2010. Disponível em: <https://memoriavivakx.blogspot.com/>. Acesso em: 5 nov. 2021.

PAIVA, Eliane Bezerra. A construção da identidade indígena em fontes de informação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO (ENANCIB), 16, 2015, João Pessoa. **Anais...** Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/viewFile/3082/1236>. Acesso em: 14 mar. 2022.

PESCA, Adriana Barbosa; FERNANDES, Alexandre de Oliveira; KAYAPÓ, Edson. Por uma escrita indígena: meu ser, minha voz, minha autoria. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama**, Eunápolis (BA), v. 11, n. 1, p. 187-201, jan./jun. 2020.

PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos. **Revista Tempo**. Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 59-72, 1996.

SANTANA, Ian Lima; SANTANA, Nivaldo Vieira de. Educação escolar indígena: um olhar a partir de Freire, LDB e Estatuto dos Povos Indígenas. **Revista ODEERE**, Jequié, a. 2020, v. 5, n. 9, p. 391-407, jan.-jun. 2020.

SANTOS, Francisca Pirigipe. **Entrevista concedida a Denizia Cruz**. Porto Real do Colégio, 02 out. 2021.

SANTOS, Rodrigo Barroso dos; SERRÃO, Michelle Carneiro. Educação escolar indígena em escolas urbanas: realidade ou utopia?. **RELEM - Revista Eletrônica Mutações**, Parintins, p. 210-225, jul.-dez., 2017.

SANTOS, Taysa Kawanny Ferreira. **Memórias narradas na educação escolar indígena dos Kariri-Xocó/AL**. 2018. 137 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

SILVA, Ana Paula da. Memória Oral e Patrimônio indígena no Brasil nas crônicas do século XVI. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH), 25, 2009, Fortaleza. **Anais...** Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.25/ANPUH.S25.1479.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SILVA, Christiano Barros Marinho da. **"Vai-te para onde não canta galo, nem boi urra..."**: diagnóstico, tratamento e cura entre os Kariri-Xocó (AL). 2003. 109 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Recife, 2003.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores do Amazonas, Roraima e Acre. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 149-166.

SILVA, Maria Valdeci Tenório. **Entrevista concedida a Denizia Cruz**. Porto Real do Colégio, 02 out. 2021.

SILVA, Mirna Patrícia Marinho da. **Que memórias me atravessam?**: meu percurso como estudante indígena. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) - Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA, Rozangela Laurindo. **Entrevista concedida a Denizia Cruz**. Porto Real do Colégio, 06 out. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, v. 4, n. 4, p. 37-50, 2008.

SUÍRA, Júlio Queiroz. **Entrevista concedida a Denizia Cruz**. Porto Real do Colégio, 1º out. 2021.

TUPINAMBÁ, Casé Angatu Xukuru. "Nós não somos donos da terra, nós somos a terra". Entrevista especial com Casé Angatu Xukuru Tupinambá. [Entrevista concedida a] Ricardo Machado. **Instituto Humanitas Unisinos**. 31 jan. 2019. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/582140-nos-nao->

[somos-donos-da-terra-nos-somos-a-terra-entrevista-especial-com-case-angatu-xukuru-tupinamba](#). Acesso em: 10 jan. 2022.