



A educação dos Jiripankó uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de Alagoas

Gilberto Geraldo Ferreira



**A EDUCAÇÃO DOS
JIRIPANKÓ:
UMA REFLEXÃO
SOBRE A ESCOLA
DIFERENCIADA DOS
POVOS INDÍGENAS DE
ALAGOAS**

Gilberto Geraldo Ferreira

**A EDUCAÇÃO DOS
JIRIPANKÓ:
UMA REFLEXÃO
SOBRE A ESCOLA
DIFERENCIADA DOS
POVOS INDÍGENAS DE
ALAGOAS**



Palmeira dos Índios – AL

2025

GRUPO DE PESQUISAS EM HISTÓRIA INDÍGENA DE ALAGOAS

Coordenador: José Adelson Lopes Peixoto.

Endereço: Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus III, Rodovia Eduardo Alves da Silva, km 3, CEP: 55.600-000, Graciliano Ramos, Palmeira dos Índios-AL.

Contatos: Tel: (82) 3421-5678. E-mail: gphial@uneal.edu.br. Site: www.gphial-uneal.com.br

COMISSÃO EDITORIAL

Presidentes: Aداuto Santos da Rocha;
José Adelson Lopes Peixoto.

Titulares: Aداuto Santos da Rocha;
Brunemberg da Silva Soares; Vinícius
Alves de Mendonça.

Editores executivos: Aداuto Santos da
Rocha; Brunemberg da Silva Soares;
Vinícius Alves de Mendonça.

Direção editorial: Aداuto Santos da
Rocha; José Adelson Lopes Peixoto.

Diagramação: Brunemberg da Silva
Soares; Geovana Correia de Oliveira.

Capa: Vinícius Alves de Mendonça.

Design gráfico: Vinícius Alves de
Mendonça.

Revisão de diagramação: Aداuto Santos
da Rocha; Ezequiel Pedro Farias Cajueiro.

Secretaria: Williane Antônia Soares dos
Santos.

CONSELHO CIENTÍFICO

Alexandre Ferraz Herbetta (UFG)
Cristiano Cézar Gomes da Silva
(UNEAL)

Edson Hely Silva (UFPE/UFRPE)

Francisca Maria Neta (UNEAL)

Gilberto Geraldo Ferreira (SEE/AL)

Iraci Nobre da Silva (UNEAL)

João M. Braga de Mendonça (UFPB)

Karina M. Ribeiro da Silva e Melo
(UPE)

Lucas Gama Lima (UFS)

Maria da Penha da Silva (UFPE)

Ricardo José Lima Bezerra (UPE)

Rubens Pessoa de Barros (UNEAL)

Samara Cavalcanti da Silva (UNEAL)

Silóé Soares de Amorim (UFAL)

Suzana Santos Libardi (UFAL)

Observação: todos os conteúdos (textuais e imagéticos), bem como os usos ortográficos publicados neste livro, são de inteira responsabilidade do autor, não cabendo à Editora GPHIAL responder por quaisquer implicações jurídicas.

*Este livro foi avaliado e aprovado às cegas por mais de dois pareceristas *ad hoc*.

**Esta publicação foi integralmente financiada com recursos particulares dos autores.

Bibliotecária: Elisangela Dias de Carvalho - CRB/4 nº 2072

F383 Ferreira, Gilberto Geraldo

A educação dos Jiripankó: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de Alagoas [recurso eletrônico] / Gilberto Geraldo Ferreira – Palmeira dos Índios, AL: GPHIAL, 2025.

213 p. : il.

ISBN digital – 978-65-01-63742-6

1. Ensino da temática indígena. 2. Educação formal. 3. Protagonismo. 4. Resistência. I. Título.

CDU: 397



SUMÁRIO

PREFÁCIO: “A educação dos Jiripankó”	7
---	----------

APRESENTAÇÃO.....	10
--------------------------	-----------

INTRODUÇÃO

Os “naturais” e a natureza: povos indígenas e o ambiente no século.....	17
--	-----------

CAPÍTULO I

HISTÓRIA, CULTURA E EDUCAÇÃO: pontos de articulação e tensão entre letramento e tradições indígenas.....	30
---	-----------

1.1 Sobre os métodos da história.....	35
1.2 Cultura e identidade indígena.....	39
1.3 Memória e experiência indígena.....	43
1.4 Caracterização e espaço de vida do povo Jiripankó.....	50
1.5 A escrita sobre os indígenas alagoanos.....	63

CAPÍTULO II

RITUAIS DE FORMAÇÃO DO POVO INDÍGENA JIRIPANKÓ.....	82
--	-----------

2.1 O Poró.....	85
2.2 O Terreiro Indígena Jiripankó.....	89
2.3 O Toré Jiripankó.....	93
2.4 O Praiá – vestimenta, humano, espírito e encantado.....	96
2.5 Uma oferenda para os Encantados.....	99
2.6 Festa do Umbu.....	103
2.7 Dança do Cansação.....	106
2.8 O Trabalho de Mesa.....	110
2.9 Festa da Santa Cruz.....	113

CAPÍTULO III

MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO DE DOIS INDÍGENAS: Genésio Miranda e Elias Bernardo.....118

3.1 Genésio Mirada da Silva.....	119
3.1.1 O terreiro indígena para seu Genésio.....	125
3.1.2 Um trabalhador nordestino/sertanejo.....	127
3.1.3 Genésio como cacique.....	130
3.2 Elias Bernardo.....	136

CAPÍTULO IV

O SIGNIFICADO HISTÓRICO DA ESCOLA E A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA.....150

4.1 A Escola Indígena José Carapina.....	154
4.2 Relato dos/as professores sobre o ensino de história na Escola José Carapina.....	176
4.3 O ensino de história e a memória indígena: possibilidades de uma educação diferenciada.....	183
4.4 A memória Jiripankó como possibilidade para um ensino de história diferenciado.....	186
4.5 Perspectivas de formação superior específica para professoras/es indígenas de Alagoas.....	192
CONCLUSÕES.....	200
ÍNDICE REMISSIVO.....	203
REFERÊNCIAS.....	205

PREFÁCIO

“A EDUCAÇÃO DOS JIRIPANKÓ”

Esta obra que será publicado é sem dúvidas uma obra de relevância para o povo Jiripankó, no que se refere aos estudos da educação escolar indígena nos contextos políticos, sociais, culturais e das afirmativas da identidade indígena no estado de Alagoas e do Brasil. O livro “A Educação dos Jiripankó” se trata especialmente de um saber recomendado como indispensável, para discutir e aprender sobre “Cultura e Educação Indígena”, “Memória, história e educação escolar indígena e etnicimento”.

Gilberto Geraldo Ferreira é Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestre em Educação e graduado em História pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), além de possuir formação em Pedagogia pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBRA), Gilberto é um educador comprometido e experiente. Atualmente, atua como Professor de História na Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (Seduc-Al) e na Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED Maceió), tendo contribuído também como docente no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem Indígena (CLIND-UNEAL) entre 2022 e 2025.

Seu primeiro contato com o povo Jiripankó, em 2007, marcou o início de uma trajetória com a educação formal indígena. Gilberto é um militante ativo e incansável na defesa da educação escolar indígena, construindo ao longo dos anos um respeito notório e uma relação de confiança com todos os povos indígenas de Alagoas. Sua capacidade de diálogo, o respeito pelas espacialidades culturais e a firmeza na defesa

dos debates sobre educação, manifestas em seus trabalhos acadêmicos e pesquisas, são bases de sua atuação.

Notadamente a sua contribuição no estudo e da compreensão de como o povo Jiripankó se percebe dentro dos processos educativos, sem se afastar do seu modo particular de pertencer do seu território, e a sua cosmopolítica como atuação e construção dos seus caminhos além da fronteira territorial.

A construção do livro tem em sua essência, o pó da terra, local onde o autor cuidadosamente fez sua pesquisa, e pôde vivenciar de perto o que o universo Jiripankó, dentro das permissões dadas pelos líderes do povo, precisa de particular nas ritualidades, capazes de formar sujeitos atuantes e pertencentes aos espaços e pedagogias dos e politicamente emponderantes. O autor, tem a leveza na escrita conforme o entendimento relativo e necessário para o aproveitamento na comunidade, escola e espaços de estudos, de linguagem direta que permite um mergulho no mundo da pesquisa sobre educação indígena.

O/A leitor(a) terá o prazer de conhecer o universo da cultura e tradições do povo Jiripankó, transformados por Gilberto em material de uso escolar, pesquisa e não menos importante, a apresentação da sociedade Jiripankó na academia e a sociedade, neste livro tem-se a oportunidade de saber mais sobre a diversidade existente e resistente no estado de Alagoas enraizada no sertão e no município de Pariconha.

Uma leitura necessária, um livro de suma importância, um trabalho limpo, uma contribuição importante para a quebra das invisibilidades políticas e sociais para o povo Jiripankó e os povos indígenas de Alagoas, recomendado sem dúvidas ou receios, pela lisura e compromisso do autor pesquisador na área. Perceberá-se-á, que não basta apenas escrever sobre determinadas temáticas, neste livro o autor é envolvido em espaços socializados da cultura indígena que lhe dá a

segurança e a veracidade do que foi pesquisado, ou seja, um trabalho que traduz a importância da pesquisa de campo na busca das transcendências, travessias de pesquisa, o que resultou numa produção conjunta em que a comunidade é também participante direta no processo.

Recomendamos com satisfação este título iluminado sobre o mundo Jiripankó e outras projeções sociais, sem um tempo limitado.

Pariconha, 17/07/2025.

Akreychauerê Pohythyá Jiripankó Cícero Pereira dos Santos Prof.
Indígena, Me. Antropologia UFAL/ICS.

APRESENTAÇÃO

Este livro é um chamado à reflexão e à ação acerca do indigenismo alagoano. A presente dissertação nasce do encontro entre caminhos pessoais, profissionais e coletivos que se cruzam na perspectiva por uma educação justa, plural, democrática e emancipadora no etnoterritório Wassu-Cocal. Este trabalho é fruto de um compromisso ético e político com os povos indígenas de Alagoas, especialmente o povo Wassu-Cocal, e com a convicção de que a escola indígena pode e deve ser um espaço de resistência e emancipação.

Vivemos em um país e em um estado marcado por profundas desigualdades, em que os currículos escolares historicamente silenciaram ou distorceram as vozes e conhecimentos dos povos originários. Entretanto, ao adentrar o universo pedagógico das duas escolas indígenas pesquisadas no etnoterritório em Joaquim Gomes-AL, é possível perceber práticas pedagógicas que ressignificam o currículo, inserindo conhecimentos ancestrais, espiritualidade, linguagem, cultura e articulações coletivas como parte viva do cotidiano escolar.

Este estudo, realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, pesquisou de que forma os currículos vivenciados em duas escolas indígenas se configuram como práticas contra-hegemônicas, extrapolando prescrições formais e fortalecendo os conhecimentos comunitários como elementos centrais do processo educativo. Para isso, utilizou-se de uma abordagem qualitativa, pós-crítica e decolonial, com estudo de caso múltiplo, em entrevistas coletivas e análise documental, em diálogo com referências de Quijano, Walsh, Mignolo, Freire; de pesquisadoras/es do

indigenismo alagoano, como Ferreira, Silva Júnior, Edson Silva, Aldejane Oliveira, Jéssika Pereira e acerca da teoria curricular dialogada com pesquisadoras/es como Cavalcante, Marinho, Giroux, Gomes, dentre outras/os.

Os resultados indicaram que, mesmo diante das tensões e desafios impostos por uma educação emancipadora ainda marcada por padrões eurocêntricos, as práticas docentes indígenas articulam o território, a história, a espiritualidade e a coletividade em suas práticas pedagógicas, influenciando suas práticas pedagógica e seus currículos, construindo espaços de desobediência epistêmica e reafirmação identitária. Estes currículos indígenas resistem ao apagamento cultural, criam possibilidades outras de ensino e aprendizagem, projetando caminhos para uma educação emancipatória. Mais do que um relato acadêmico, este livro é um convite à reflexão sobre o papel da escola indígena e do currículo em um país e de um estado que necessita reconhecer suas múltiplas vozes e histórias.

É também um convite para que educadoras/es, pesquisadoras/es e agentes públicos reflitam sobre suas práticas, considerando que educar é também um ato político, capaz de transformar consciências e fortalecer comunidades. Por que pesquisar os currículos nas escolas indígenas Wassu-Cocal? O currículo, muitas vezes (in)compreendido apenas como um documento normativo e prescritivo, é também espaço de disputa de sentidos, de produção de identidades, de legitimação ou silenciamento de conhecimentos. Nos contextos indígenas, estes currículos se tornam ainda mais desafiador, pois se confronta com as imposições de uma matriz colonial que, ao longo de séculos, marginalizou as epistemologias e as práticas pedagógicas dos povos originários.

Nas escolas indígenas Wassu-Cocal, o currículo é também

resistência, em que as professoras indígenas, lideranças e estudantes transformam o espaço escolar em território de reivindicação, de memória e de aprendizado coletivo. As práticas pedagógicas ali realizadas extrapolam a sala de aula, envolvendo o território, os rituais, a oralidade, a ambiência da natureza e a espiritualidade como dimensões constitutivas do processo educativo. Pesquisá-las significa, portanto, reconhecer os conhecimentos indígenas como válidos e potentes, dando visibilidade às práticas que muitas vezes permanecem invisibilizadas pelas estatísticas educacionais ou pelas políticas públicas padronizadoras.

Como esta pesquisa foi realizada? A pesquisa acadêmica se construiu a partir de uma abordagem qualitativa, interpretativa e decolonial, utilizando o estudo de caso múltiplo como metodologia, embasada em pesquisadoras/es como Quijano, Walsh, Mignolo e Freire, dialogando com o campo de estudos sobre currículos críticos e educação escolar indígena. Foram realizadas observações na comunidade, no espaço escolar, com entrevistas entre professoras, coordenadoras e lideranças indígenas, além de análise de documentos como diários de classe, PPPs e planos de aula. Esse processo possibilitou compreender como os currículos se materializam nas práticas cotidianas, nos projetos pedagógicos, nas celebrações comunitárias e na forma como o conhecimento é difundido, compartilhado e ressignificado entre gerações.

Ao longo deste processo, foi possível identificar as tensões vividas pelas educadoras indígenas ao lidarem com as prescrições curriculares oficiais, ao mesmo tempo em que mantêm firme o compromisso com os conhecimentos do seu povo, utilizando estratégias de desobediência epistêmica para construir um currículo que dialogue com a realidade e as necessidades de suas comunidades.

O que a pesquisa revelou? Os dados analisados mostraram que, nas escolas indígenas Wassu-Cocal, o currículo é vivo, plural e em constante movimento, que insere elementos da história do povo, das tradições espirituais, das práticas agrícolas, dos rituais e da organização comunitária, constituindo-se como um espaço de afirmação identitária e resistência cultural. As educadoras indígenas demonstraram, em suas práticas pedagógicas, um compromisso com o fortalecimento das identidades e da autoestima de suas/seus estudantes indígenas, compreendendo a instituição escolar indígena como um espaço de continuidade dos conhecimentos ancestrais. Assim, atuam como mediadoras entre os conhecimentos indígenas e os conteúdos convencionais, ressignificando-os de maneira a torná-los significativos e contextualizados para a realidade local.

Este livro está organizado em seis seções, cada uma desenvolvendo aspectos fundamentais para a compreensão dos currículos vivenciados em escolas indígenas do grupo étnico Wassu-Cocal. A Seção 1 apresenta Palavras Introdutórias que relata a trajetória pessoal e profissional do pesquisador, o despertar para a temática indígena, as motivações que impulsionaram a pesquisa e o percurso acadêmico que culminou neste estudo. As experiências profissionais e acadêmicas – aliadas ao ativismo em defesa da educação diferenciada – despertou o olhar para as reivindicações do povo Wassu-Cocal. As motivações impulsionaram este estudo para a urgência de dar visibilidade às práticas pedagógicas indígenas e a atuação no movimento pela educação escolar indígena em Alagoas. Apresentando o percurso metodológico, marcado pelo diálogo entre a academia e o ativismo, sempre com o compromisso de fortalecer a autonomia dos povos originários.

A Seção 2: O Universo da Pesquisa no Etnoterritório Wassu-Cocal,

detalha a metodologia do trabalho, explicitando o objeto de estudo, as problematizações e os objetivos. Apresenta os instrumentos e técnicas de coleta e análise de dados, com foco na abordagem qualitativa-interpretativa e no estudo de casos múltiplos. Caracteriza os loci da pesquisa (as duas escolas indígenas) e o perfil dos sujeitos envolvidos (docentes, coordenadoras e lideranças indígenas).

Na Seção 3: A Gênese da Educação Escolar Indígena no Brasil e em Alagoas: reflexões sobre conceitos e marcos legais, realiza uma incursão histórico-teórica sobre os povos indígenas no contexto nacional e no Nordeste, com ênfase em Alagoas e no povo Wassu-Cocal. Explora a trajetória da educação escolar indígena no Brasil e em Alagoas, abordando conceitos, marcos legais (como a Constituição de 1988, LDB/1996, Lei 11.645/2008) e as persistências, articulações e mobilizações dos povos indígenas.

Na Seção 4: As Escolas Indígenas e as Reivindicações pelo Currículo Específico e Diferenciado: do apagamento à insurgência, revisita as teorias curriculares (Tradicionais, Críticas e Pós-críticas) para compreender as tensões e conflitos entre povos indígenas e o Estado na arena curricular. Discute a busca por um currículo próprio e diferenciado, a visibilidade dos conhecimentos tradicionais e a presença da decolonialidade nas práticas curriculares atuais.

A Seção 5: Currículo em Escolas Indígenas: desafios, possibilidades e memórias, apresenta a leitura e análise dos dados da pesquisa, focando nas práticas pedagógicas e curriculares docentes nas duas escolas indígenas pesquisadas. Analisa os diálogos com a história e a cultura do povo Wassu-Cocal, os materiais didáticos, as produções pedagógicas, e as vozes dos agentes indígenas sobre suas práticas ancestrais legítimas em relação às orientações curriculares convencionais nacionais.

Enquanto na Seção 6, traz as Considerações Finais que sintetiza os

resultados da pesquisa, refletindo sobre a importância, o valor e as implicações do estudo para o campo da educação escolar indígena. Reafirma o protagonismo indígena na construção de currículos contra-hegemônicos e as múltiplas possibilidades de análises futuras para a academia e os povos indígenas de Alagoas.

Este processo de construção curricular se revela como um ato de resistência política e cultural, em um movimento de contra-hegemonia que busca romper com a colonialidade do saber e do poder ainda presente no sistema educacional brasileiro. Este trabalho contribui para o campo da educação escolar indígena em Alagoas ao evidenciar práticas curriculares emancipatórias realizadas nas escolas indígenas Wassu-Cocal, que podem inspirar outras comunidades étnicas e educadores indígenas e não-indígenas na construção de currículos que valorizem os conhecimentos locais.

O diálogo com os marcos legais que orientam a educação escolar indígena, como a Constituição Federal, a LDB e a Lei 11.645/2008, apontando os desafios de sua implementação efetiva. Ao mesmo tempo em que perspectiva ampliar as reflexões sobre a importância de se construir currículos que se conectem com as realidades e demandas dos povos originários, fortalecendo a autonomia de projetar futuros possíveis.

O convite ao leitor com este livro, se estende para que educadoras/es, gestoras/es públicos, pesquisadoras/es e todas/os interessados em construir uma sociedade justa e plural reforçando o papel transformador da escola indígena e do currículo. Ao conhecer as práticas vivenciadas pelas educadoras indígenas Wassu-Cocal, você, leitor/a, terá a oportunidade de perceber que uma educação emancipatória é possível e necessária, e que o currículo pode ser, de fato, um dispositivo de libertação quando dialoga com os etnoterritórios, as culturas e os

conhecimentos coletivos indígenas.

Que esta leitura inspire novos olhares, provoque inquietações e motive o compromisso coletivo pela construção de uma educação que valorize as diferenças, respeite os conhecimentos ancestrais e contribua para o fortalecimento das comunidades indígenas pelo reconhecimento étnico e justiça social.

Boa leitura e que este trabalho contribua para fortalecer o movimento indígena por uma educação escolar indígena contra-hegemônica, capaz de transformar vidas e realidades e que inspire novas práticas pedagógicas, novas pesquisas e políticas públicas comprometidas com as especificidades, diferenciada e intercultural, e que fortaleça o protagonismo indígena nos processos educativos e na sociedade alagoana e brasileira.

Prof. Drando. Rogério Rodrigues dos Santos

INTRODUÇÃO

Só se sabe que, enquanto tal, o curso das coisas escapa a qualquer categoria verdadeiramente histórica (Benjamin, 1994, p. 210).

Nosso primeiro contato com os povos indígenas, como pesquisador, se deu com os Kalancó no sertão alagoano, em abril de 2004. Na oportunidade, trabalhamos a pesquisa de campo para a realização de um Trabalho de Conclusão de Curso de História, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), sob a orientação do Professor Dr. Luiz Sávio de Almeida, e foi intitulado “Povo Kalancó”. No trabalho, procuramos enfocar os aspectos religiosos do grupo, entendendo-os como elementos mais densos e de grande significação para as populações indígenas.

Somos oriundos de uma comunidade por nome de Sítio Carangonha, em Água Branca-AL, próxima do Lajeiro do Couro e da Gangorra, onde hoje vivem os Kalancó. Lá vivemos até os dezenove anos, estudando, jogando bola e caçando junto aos jovens da minha época, mas durante esses anos, jamais soubemos da sua indigeneidade, pois viviam num estratégico silêncio¹. Apenas recordamos de comentários de nossos pais

¹ Desde a dispersão dos povos indígenas do aldeamento Brejo dos Padres, sertão de Pernambuco, para território alagoano, datada do meado do século XIX para início do século XX, chegando aos anos de 1980, esses povos viveram em “silêncio” devido a perseguições de “bandeirantes” e outros (principais motivos para a dispersão), além do preconceito dos novos vizinhos no local em que se estabeleceram. Os rituais eram praticados à noite, às escondidas, porque poderiam ser presos por delegados da região, sob a acusação da prática de cultos “proibidos”. As práticas culturais de rituais que necessitam de grupos maiores ou que só os “escolhidos” pelos encantados podem

que “lá na Gangorra tem uns curandeiros ou rezadores”. Por mais estranho que possa parecer, somente passamos a tomar conhecimento sobre os Kalancó, em 1999, na universidade.

Em agosto de 2004, iniciamos um curso de especialização em Formação de Professores em Geo-História no Centro de Educação – UFAL, em convênio com a Secretaria Executiva de Educação do Estado de Alagoas². Durante o curso, continuamos a pesquisar os Kalancó, juntamente com o professor especializando José Assis de Oliveira.

Na especialização, enfatizamos a necessidade de trazer a discussão e a temática indígena para o meio escolar, propondo o estudo por meio de projetos e visando à construção de um saber em história, resultante da integração entre comunidades indígenas e comunidades escolares, dando ênfase à dança e à musicalidade como elementos essenciais para a manutenção e existência dos povos indígenas, em particular, dos Kalancó.

Em maio de 2005, concluímos a monografia com o título “A Presença da Música na Religiosidade Kalancó”: um projeto de Geo-História para o “Ensino Médio”, sob a orientação da Prof^a Dra. Adriana Sales de Melo. Em nosso trabalho de especialização sempre destacamos a musicalidade, a dança e a religiosidade como os elementos referenciais e diferenciadores dos povos indígenas.

A continuidade dada à temática e às questões indígenas segue após a finalização do referido curso de especialização. Desta vez, a preocupação surge no campo da educação escolar indígena, com o

conduzir, os indígenas do sertão alagoano se deslocavam para o antigo aldeamento que estaria sob a “proteção” da Igreja e lá vive, até os dias atuais, um povo por nome de Pankararu. Sobre os Pankararu iremos tratar no texto mais adiante.

² Este curso de especialização foi exclusivo para professores da Rede Pública Estadual de Educação do Estado de Alagoas.

pensar e o fazer em História, uma vez que esta área faz parte das nossas inquietações por ser nosso campo de formação. Em contato com as comunidades indígenas Kalancó, no município de Água Branca e Jiripankó³, em Pariconha, ambas no alto sertão alagoano, foi possível formular alguns questionamentos a respeito da educação escolar indígena em Alagoas.

Esta forma de educar foi implementada em 2003, pelos Decretos Estaduais nº 1.272/2003 e nº 1.788/2004 que resguardam o direito e autonomia dos povos indígenas em gerir e orientar pedagogicamente suas escolas, estudantes e a educação escolar indígena de modo abrangente. mais de uma década depois da Constituição de 1988, já prevista na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que garantiu a educação escolar indígena diferenciada. Em outros Estados, como Mato Grosso, Amazonas, Pernambuco, Ceará, entre outros, já tinham implementado essa experiência desde a década de 1990.

Assim, nossa proposta de pesquisa para a Livro de Mestrado pretendeu investigar práticas formativas histórico-culturais do grupo indígena como forma de construir conhecimentos a partir das experiências dos Jiripankó e fazer um histórico da educação escolar indígena em Alagoas, entre 2003 e 2008. Entendemos que o ensino deve ser posto como garantia também do acesso ao repertório de representações sobre as experiências vividas pelas mais diversas culturas e sociedades. Desse modo, os procedimentos de leitura e interpretação dos símbolos culturais ou de representação do mundo podem oportunizar os sujeitos a ter condições de construir suas próprias

³ Há uma escrita referente aos Jiripankó que se difere. Em alguns textos, aparece como Geripancó e em outros como Jiripankó. Optamos pela escrita Jiripankó, baseado nos escritos de alguns indígenas e segundo eles, essa escrita está mais “correta” porque se liga mais aos seus antepassados.

interpretações históricas, conferindo-lhes a autonomia de reflexão sobre o seu mundo, o seu tempo, o seu lugar, o seu ser-no-mundo e, ao mesmo tempo, num diálogo (em conflito) de desconfiança permanente e processual⁴.

Buscamos também nas especificidades⁵, formas de conduzir o processo ensino/aprendizagem transformando a sala de aula como produtora ou capaz de se autopromover nas relações interna e externa, como a escola, a comunidade indígena e a sociedade no seu sentido mais amplo.

Como já mencionamos, a escola indígena dita “diferenciada” já se encontra instalada no Estado de Alagoas e a nossa pesquisa a tem como objeto de estudo, articulando-a com os saberes produzidos pela comunidade. Temos ciência da dificuldade de discutir o tema por dois motivos: primeiro, a escassa produção bibliográfica sobre o assunto, tendo em vista o curto período de implantação das escolas indígenas no Brasil e, especificamente, em Alagoas. Segundo, e talvez o mais delicado, é a idéia dos limites culturais, dos encontros e desencontros entre comunidades indígenas e não-indígenas, porque se trata, então, de visões de mundo diferentes, de concepções sobre a produção do conhecimento, em certa medida, antagônicas. Se a tradição escolar tem um zelo pelos processos que geram mudanças por meio de um saber pautado no conhecimento provisório, as comunidades indígenas resistem até os dias atuais contra as mudanças, lutando pela ressignificação de seu universo cultural.

Consideramos que o ensino nas comunidades indígenas deva compreender a perspectiva da história como possibilidade de trajetórias

⁴ Silveira (2007).

⁵ Segundo depoimentos das/os professoras/es, há um tempo específico, semanalmente, para ser trabalhada a cultura indígena.

a se fazerem em rituais cotidianos. Se de um lado, a escola privilegia os conhecimentos sistematizados, de outro, as comunidades indígenas vivenciam suas práticas culturais por meio da oralidade. Assim, na escola o ensino coloca-se como um desafio para os povos indígenas e também aos não-indígenas, de buscar a localização do sujeito no seu próprio tempo de vivência – o cotidiano, o presente histórico, entre-lugar de fluxos entre as experiências vividas (passado) e seus horizontes de expectativas (futuro)⁶.

A abordagem do ensino/aprendizagem nas escolas indígenas deve perpassar o ideário que se tem da concepção de educação dentro do espaço escolar e fora dele, vinculando-se a uma perspectiva de autonomia nas propostas, decisões e condução do ensino de história. Como articular os processos históricos vivenciados dentro e fora da comunidade escolar indígena que possam garantir as práticas culturais, as diferenças, a autonomia e a existência das populações indígenas de Alagoas, por meio do ensino?

Para responder ao problema da pesquisa, partimos das seguintes hipóteses: supomos que o ensino nas escolas indígenas, quando buscam na memória do seu povo os significados fundamentais para seus estudos, pode tornar-se um instrumento importante na resistência e no resgate cultural do mundo indígena. As escolas indígenas de Alagoas somente merecerão a denominação e o status especial que a lei lhes confere, se estiverem desenvolvendo uma pedagogia escolar que se ancore nas práticas cotidianas dos povos a que se destinam.

Discutimos no texto, tanto o ensino na escola indígena, quanto o material didático-pedagógico utilizado pelos professores e pelos alunos indígenas, assim como e principalmente, depoimentos de professores/as

⁶ Silveira (2007).

indígenas sobre o ensino e como ele é articulado ou não com a história oral do povo indígena Jiripankó.

A instituição, alvo de nossa investigação, foi a Escola Indígena José Carapina, localizada da comunidade Jiripankó, pertencente ao município de Pariconha (AL). Havia outras escolas na comunidade, esta unidade contemplava o Ensino Fundamental completo.

Optamos por conhecer, com detalhes, a cultura desta comunidade indígena antes do olhar mais detidamente sobre o ambiente escolar, por entender que uma precede a outra. Assim, passamos a conhecer e pesquisar o ambiente vivido pelo indígena como fonte primordial de entendimento daquele mundo. Os elementos obtidos foram expostos no texto ora de forma descritiva, ora analítica. Detivemos nossa atenção, de forma especial, nos significados atribuídos às coisas e à vida por aquela comunidade.

A abordagem etnográfica foi um dos elementos teóricos importantes na composição metodológica necessária à pesquisa, em especial, pela possibilidade de caracterizar o lugar vivido pelo grupo. Desse modo, descrevemos um sistema de significados culturais do grupo indígena, envolvendo uma preocupação em pensar a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo, ao mesmo tempo em que não nos restringimos ao âmbito escolar, e sim ao que havia em torno da comunidade. A intenção era compreender as articulações entre esses ambientes. A discussão sobre a escola diferenciada estará desdobrada na última parte do texto.

Trouxemos, então, um conjunto de experiências da comunidade Jiripankó. A memória social, coletiva e individual pôde nos revelar simbologias e práticas centenárias ou milenares dos antepassados, os quais são fundamentais para compreender o que move a comunidade: a memória e o sagrado. Devemos ressaltar que a bibliografia acerca dos

indígenas do Nordeste, em especial, de Alagoas, foi de fundamental importância para a realização deste trabalho, ainda que haja poucos escritos sobre a educação escolar indígena.

Envolvemos, também, pressupostos específicos sobre a realidade e as formas particulares que apresentam o ensino de História numa escola indígena, enfocando os comportamentos sociais naquele cenário, com observações e interpretações feitas no contexto das interações humanas⁷.

O ambiente escolar e suas relações com a comunidade foram observados e discutidos, no sentido de compreender como a instituição consegue lidar com as formas específicas de viver da comunidade indígena. Ouvimos os depoimentos de professores/as da escola estudada como enriquecimento para a reflexão de uma realidade complexa e profunda, em especial, porque procede por formas de viver e pensar estranhas a nossa.

Procuramos também tratar os diferentes e conflitantes aspectos da vida social da comunidade com o apoio do depoimento das lideranças indígenas, o qual foi registrado por meio de entrevistas semi-estruturadas, esboçadas na história de vida de um cacique e de um pajé da comunidade em estudo.

Adotamos uma escolha pré-definida dos sujeitos de nossa pesquisa, mas também tivemos em vista os interesses do estudo e a disponibilidade de cada um deles. Os líderes e os professores foram escutados, na medida do possível, com o propósito de compreender suas especificidades e o olhar/visão do/a professor/a indígena da História.

Para a obtenção dos registros utilizamos uma variedade de instrumentos de pesquisa, além de entrevistas, lançamos mão do

⁷ Moreira e Caleffe (2006).

recurso da fotografia, da filmagem, de material produzido pelos professores da comunidade, a exemplo do texto de Santos (2008) os quais foram ampliados ou modificados no decorrer da pesquisa.

Permanecemos cinco meses na comunidade, de certa forma, envolvidos na vida cotidiana daquele grupo, para compreender a educação no seu sentido amplo, como também a participação dos/as professores/as da escola, desde o planejamento à aplicabilidade e desenvolvimento de atividades em sala de aula. Estas observações permitiram compreender as articulações ou não dos conhecimentos e dos valores da comunidade indígena, tradicionalmente formados, construídos e reconstruídos oralmente com os conhecimentos sistematizados produzidos pela sociedade nacional.

Para análise documental, avaliamos os livros e outros materiais ou instrumentos de apoio didático como já mencionamos, alguns textos de professores e livros de História da coleção Projeto Pitangua⁸ relativo ao ano letivo de 2009, trabalhados pelos professores e alunos da escola estudada, como forma de ampliar os olhares para a questão da educação, ensino de história e comunidade indígena.

A nossa permanência na comunidade indígena, durante os cinco meses, foi distribuída em várias etapas: o primeiro momento aconteceu em dezembro de 2007, como experiência piloto e como tentativa de aproximação para demonstração da confiança entre pesquisador e pesquisados. Foi um momento para a apresentação do projeto à comunidade e à escola, sobretudo a direção e os/as professores/as que foram os/as que contribuíram com a pesquisa.

A partir de janeiro de 2008, foram feitas fotos e filmagens de festas, permitidas pelo grupo, assim como um contato mais direto com alguns

⁸ APOLINÁRIA, Maria Raquel. Projeto Pitangua – História. Obras em 4V. de 1ª a 4ª série. 1ª Ed. São Paulo, Moderna, 2005.

professores/as da Escola José Carapina. Ao mesmo tempo, fomos apresentados ao cacique Genésio Miranda e ao pajé Elias Bernardo, como forma de permissão para iniciar as atividades. Naquela ocasião era Festa do Umbu⁹ de 2008, ritual importante para compreender a educação no seu sentido mais amplo. Esta festa teve início em nove de fevereiro de 2008, finalizando em dois de março de 2008. Foram feitos fotos e vídeos para nossas análises, além de registrar cenas incomuns da vida Jiripankó, como a construção e inauguração de um Poró¹⁰ e um Terreiro¹¹.

O depoimento das lideranças e pessoas mais idosas, como o cacique e o pajé nos ajudaram a compreender o que se pensa sobre educação no seu sentido amplo (incluindo a oralidade) e a educação escolar, assim como as perspectivas dessa comunidade com a educação escolar dita diferenciada.

Com relação ao apoio teórico, lançamos mão das interpretações da Escola dos Annales, em especial a compreensão de seus fundadores como Marc Bloch (2001) quando lembra que os fatos humanos são, por essência, fenômenos muito delicados (...). Para bem traduzi-los, portanto, para bem penetrá-los (pois será que se compreende alguma vez perfeitamente o que não se sabe dizer?), uma grande finesse de linguagem, (uma cor correta no tom verbal) é necessária. Onde calcular é impossível, impõe-se sugerir (Bloch, 2001, p. 55). Sugerimos, então, um ensino de história que antes de tudo, recorra à memória do povo

⁹ A Festa do Umbu acontece anualmente. Geralmente se inicia na Semana Santa (calendário católico) e dura um mês, nos finais de semana. É um ritual que envolve canto, dança, festa, religiosidade, o sagrado e o povo Jiripankó em geral.

¹⁰ Poró pode ser definido como um lugar sagrado onde acontecem quase todos os rituais fechados à comunidade, aberto apenas a um grupo restrito.

¹¹ O terreiro é, acima de tudo, um lugar sagrado onde acontecem rituais religiosos, mesmo porque não se separam o sagrado e o religioso do prazer, da festa e do sacrifício.

indígena e as suas representações sobre o mundo. Bloch (2001) ainda nos leva a pensar a vida indígena numa perspectiva histórica de longa duração, na medida em que nos possibilita analisar o passado das populações indígenas e dos Jiripankó com suas ligações a eventos passados repercutidos na atualidade dessas populações. As permanências dos rituais como traços formativos da vida dos Jiripankó são experiências exemplares que mantiveram e mantêm os indígenas até os dias atuais.

É importante dizer que não se trata de decifrar a história dos Jiripankó, como lembra Almeida (2008, p. 47), pois, uma sociedade como a indígena tende a ter seus próprios historiadores, responde à etnia, que fala de si mesma e expõe os seus motivos e suas razões. Almeida (2008, PP. 51-52) lembra ainda que são muitas as vozes e nunca uma delas suprime as demais. Ele traz relatos de uma senhora Karapotó¹² por nome Lurdes, para demonstrar que a história indígena é traduzida pela experiência, transmitida ou construída de geração a geração na vivência cotidiana. Lurdes relata:

A história dos Karapotó é uma história. Uma história bonita e interessante. Já é de descendentes, bisavós, tataravós, de pai, de mãe... Vai passando de geração a geração. E cada um vai contando; meu avô me contava assim, assim, assim... Meu bisavô contava assim, assim, assim... Meu pai me contava assim, assim, assim... E cada um vai contando (Lurdes apud Almeida, pp. 51-52).

Um dos autores fundamentais para nosso estudo foi Walter

¹² Karapotó – povo indígena que vive no município de São Sebastião, AL.

Benjamin¹³ (1994) pela sua proximidade com a discussão sobre o sagrado e a experiência, elementos importantes para pretender abordar a cultura indígena. Sobre experiência, Benjamin (idem) levanta críticas à contemporaneidade pela capacidade que ela tem de diluir a experiência, de esvaziá-la em nome da novidade. Em seu texto, o narrador presente em *Magia e técnica, arte e política* (1994), leva-nos a compreender a memória como forma de se opor à história oficial. O trabalho do historiador seria escovar a história a contrapelo. O nosso interesse em recuperar a memória dos mais velhos da comunidade indígena reside nestes termos.

Sobre os estudos relativos à memória, seguimos em especial, as contribuições de Maurice Halbwachs (1990), ao alertar que temos capacidade de nos lembrar quando nos colocamos do ponto de vista de um ou mais grupos e de nos situarmos em uma ou mais correntes do pensamento coletivo. Os Jiripankó vivenciam a história numa perspectiva que envolve, não só a memória do seu grupo, como também de outros povos ligados a outras etnias.

Para os estudos e reflexões sobre educação¹⁴ escolar indígena diferenciada, dispomos de uma bibliografia limitada, por este motivo tomamos dois trabalhos como apoio principal: um de Circe Bittencourt

13 Estamos cientes do traço judaico-cristão nas teses de Benjamin, mas para nossas análises seguimos, em especial, seu texto o narrador presente em *Magia e técnica, arte e política* (1994) em que ele trata da importância dos narradores como forma de se contrapor à história oficial. Nesta perspectiva, entendemos que os povos indígenas são guardiões dessa história narrada, centrada na figura do narrador, como resistência e meio de sobrevivência.

14 O conceito de educação será abordado dentro da definição dada por Durkheim (1995), em *Evolução Pedagógica*, quando ele trata da transmissão do conhecimento de uma geração a outra, por assim entendermos que é dessa maneira que os povos indígenas a vivenciam. O que nos distancia de Durkheim, quanto a sua definição de educação, é seu traço positivista e progressista, quando coloca a sociedade em evolução.

(1994), que discute o ensino de história em comunidades indígenas e outro de Adir C. Nascimento (2004), que faz uma reflexão sobre a escola indígena como possibilidade de trabalhar as diferenças.

No primeiro capítulo, fazemos uma discussão sobre os pontos de articulação e tensão entre letramento e tradições indígenas. Dividimos o capítulo abordando os métodos da história, seguindo com reflexões sobre o conceito de cultura e identidade indígena. Expomos também um debate sobre memória indígena, certo de que foi ela também importante para a oralidade e manutenção das permanências e reelaboração da cultura indígena. Finalizamos o primeiro capítulo com uma caracterização do espaço de vida do povo Jiripankó, como forma de analisar de perto o mundo formativo estudado, acrescentando, a esse debate, a escrita sobre os indígenas alagoanos, com um enfoque para os povos indígenas do sertão.

No segundo capítulo, discorremos sobre a vida indígena Jiripankó, relatando parte de seus rituais religiosos necessários para pensar os processos formativos desse povo que acontecem fora da sala de aula.

Apresentamos, no terceiro capítulo, as histórias de vida de Elias Bernardo, o Pajé, e de Genésio Miranda, Cacique, com a intenção de pensar a memória individual e coletiva como estratégias de ensino de história em escolas indígenas.

O último capítulo traz uma caracterização da Escola José Carapina sobre seu quadro de professores, estrutura e funcionamento, relato dos/as professores/as e seus anseios sobre a educação escolar indígena, assim como uma reflexão sobre o ensino de história. Ainda neste capítulo, trazemos uma discussão, mesmo que breve, sobre a formação superior para professores/as indígenas.

Nas considerações finais, tratamos do esvaziamento da experiência e da cultura indígena nesta modalidade de ensino dito diferenciado,

alertando para que a escolarização não se transforme em mais um elemento capaz de minar a força deste rico e complexo universo cultural do povo indígena.

CAPÍTULO I

HISTÓRIA, CULTURA E EDUCAÇÃO: pontos de articulação e tensão entre letramento e tradições indígenas

É preciso, inicialmente, lembrar sobre a tentação de nós, ocidentais, querermos letrar o mundo, como se os males da humanidade residissem na ausência de uma cultura letrada. É importante dizer que, quando elegemos alguns princípios culturais como fundamentais estamos a silenciar outros. Neste caso, apropriar-se das letras não se trata apenas de instrumentalização dos povos indígenas para fortalecer sua luta, seus valores, avanços e manutenção dos rituais, mas também da incorporação e alteração profunda de valores, que cercam as formas de pensar, de se comunicar, de se vestir, de se alimentar e de trabalhar.

As sociedades letradas parecem partir do princípio de que só há uma única saída para a humanidade: humanizar¹⁵, no sentido mais amplo da palavra, equivale ao letramento. Esta era a tese dos idealizadores da Revolução Francesa, no final do século XVIII, a qual se mantém bastante atual nos nossos cursos de formação de professores. Numa sociedade predominantemente letrada se atribui ao analfabetismo um grande mal e, geralmente, as pessoas sem acesso às letras são equivalentes a incapazes. Não restaria outra saída para qualquer povo ou sociedade, no caso aqui, indígena, senão letrar-se, mesmo que isso signifique um progressivo silenciamento de matrizes culturais, cuja existência é anterior às letras.

¹⁵ Para uma melhor compreensão da discussão que envolve a democratização do ensino público indicamos BOTO, Carlota. A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

Com a tentação de sempre explicar o mundo e colocá-lo sob seu comando, o humano ocidental desenvolveu uma dada vaidade por utilizar a palavra de ordem que é o domínio da natureza. Sabe-se que, por ela, perdeu-se o respeito. Os indígenas a ela devem respeito e obediência, pois a ela vincula-se o sagrado. Se é sagrado, não deve ser explicado ou seu segredo violado.

Nos últimos anos, os indígenas Jiripankó vêm justificando suas reivindicações pela escola baseando-se em argumentos que, tendo em vista as atuais circunstâncias de sobrevivência, dependem das relações sócio-político-econômicas que envolvem a sociedade nacional. É necessário dizer que o argumento em torno da sobrevivência no mundo globalmente ocidentalizado pode gerar uma espécie de deslumbramento com a cultura letrada, se não se tiver ciência e firmeza de seus princípios, em especial, quando expomos uma imagem da escola apenas como uma instituição benéfica.

A necessidade de subsistência dos Jiripankó leva a maioria a trabalhar como meeiros¹⁶ de fazendeiros da região, nos meses que correspondem ao inverno. No verão, geralmente vão para o corte da cana-de-açúcar nas usinas de Alagoas e em outros Estados vizinhos. Esses trabalhadores se utilizam dos argumentos de que não querem para os seus filhos a vida de trabalho que eles têm. Neste sentido, a escola passa a ser uma possibilidade para o trabalho fora do corte da cana-de-açúcar.

As terras dos Jiripankó, segundo pessoas da comunidade, não são

¹⁶ É um termo utilizado na região do sertão alagoano e localidades vizinhas para designar uma relação de arrendamento da terra, em que o pagamento pelo uso da terra é de acordo com a produção: o dono da terra fica com 50% de toda produção, os outros 50% são para o arrendatário (o trabalhador).

suficientes para o “sustento” (produção econômica) de todas as famílias. Quando eles falam da terra como meio de “sustento”, ela não se resume ao meio de subsistência. A mãe terra faz parte da natureza que se relaciona com o humano, oferecendo-lhe alimento e vida. Lutar pela terra não significa apenas a subsistência física, mas também existência espiritual. Retomaremos esta discussão mais adiante. Remetemo-nos a este ponto, aqui, para situarmos os argumentos que mais estão presentes nas falas dos indígenas Jiripankó como explicação básica para suas reivindicações pela escola “diferenciada”.

Faremos um contraponto entre sociedade ocidental e comunidade indígena ou como deve ser concebido o que denominaremos de “mundo ocidental” ou “sociedade ocidental”. Para Goody, em *O Roubo da História* (2008, p. 23-24), desde o início do século XIX, a construção da história do mundo tem sido controlada pela Europa ocidental, que resignou sua presença no resto do mundo como resultado da conquista colonial e da Revolução Industrial.

Ele lembra também que todas as sociedades construíram suas histórias mundiais em caráter parcial e que poucas culturas estabelecem um vínculo entre seu próprio passado com o passado das outras civilizações. Goody ressalta que, o que caracteriza a postura européia é a tendência de impor a própria história ao mundo, inclusive a pretensão de ter inventado atividades e valores como democracia ou liberdade.

Goody (2008) defende a idéia, como o próprio nome sugere, de que a Europa Ocidental toma para ela invenções de valores, tais como os de democracia, capitalismo e amor, como se outras sociedades da Ásia e da África não houvessem contribuído para tais conquistas. Assim como outras invenções, as letras e a escola não podem ser entendidas como exclusividade ocidental iniciada pelos gregos. Isso negaria parte da

história de contato de civilizações durante centenas de anos na área que corresponde, hoje, ao Norte da África, ao Oriente Médio e à Europa Oriental, chegando, inclusive, a regiões da Europa Ocidental¹⁷. O Ocidente pode não ter inventado as letras que passaram a ser o signo de maior expressão na história ocidental, mas se apropriou delas como nenhuma outra nação.

Para nossas análises, será importante mostrar que há, de fato, uma relação de imposição cultural ocidental sobre as populações indígenas do Brasil desde os primeiros anos do contato, sem silenciar o que houve e o que há de encontro entre o Ocidente, a Ásia e a África. Seria também inviável justificar (o roubo da história Ocidente/Oriente) todas as vezes que nos remetermos ao Ocidente sobre o seu claro projeto de colonização, que tem modificado substancialmente o modo de vida das populações indígenas brasileiras. Ao mesmo tempo, ficará registrada a resistência desses povos, enquanto existirem.

Feitas algumas considerações sobre o Ocidente, verifica-se que na passagem da Idade Moderna e atingindo a Contemporânea, os projetos de educação européia e cristã andaram juntos, difundindo uma ideia de civilização às Américas, à África e partes da Ásia. De forma muito breve, é possível dizer que em todos esses momentos da história, sobretudo do Ocidente, a educação escolar estaria sempre ligada à tentativa de uniformização, de grupos e povos para a dominação, como, na tentativa de transformação dos indígenas em almas boas para o trabalho forçado, a serviço de um projeto de colonização dos interesses da Igreja Católica.

Há a história de resistência dos indígenas nas colônias, até mesmo de Jesuítas, que em muitos casos eram também condenados à morte por

¹⁷ Ver: GOODY, Jack. **O roubo da história**. SP, Contexto, 2008.

defender algumas ideias de fortalecimento da vida nativa. Apesar de toda heterogeneidade dos grupos sociais, o projeto de colonização modificou e continua modificando as formas de vida dos povos indígenas do Brasil, apontando as matrizes que devem ser seguidas. Isso não eliminaria as resistências.

As contradições que permeiam a educação são também fruto de uma história marcada por uma nova fase – a partir da Modernidade, chegando à contemporaneidade – delineada pela centralidade das ideologias, pelas lutas sociais (de classes, de nações, de etnias), pelo desenvolvimento tecnológico e científico (que renovou saberes e modelos formativos), pelo crescimento da sociedade de massa e dos mass media (que introduziu uma revolução educativa: escolar, curricular, disciplinar, como também de perspectiva, cognitiva e ética), tendo como alvo o pensamento científico e o controle social, redefinindo radicalmente os processos educativos e seus objetivos, sublinhando suas saídas aporéticas: conformação e liberação, emancipação e controle, produtividade e livre formação humana¹⁸.

Convém lembrar que a educação, como um projeto de homogeneização, não impediu sujeitos de conquistarem, por meio dela, autonomia, assim como não impediu as resistências. Basta atentar para a persistência das diferenças, por exemplo, na forma de se comunicar. Nas sociedades sem escrita, há especialistas da memória, homens-memória como lembra Le Goff (2003), que continuam sendo importantes na manutenção das suas memórias, sendo responsáveis pelo equilíbrio entre escrita e oralidade, entre tempo passado e presente, em constantes conflitos e tensões.

A escolarização, seja a quem se destinar, levará consigo modelos,

¹⁸ Cambi (1999).

história e tradições já nela embutidos, o que não quer dizer que haja uma completa incorporação. Por isso, é muito importante avaliar na história da educação – nas regularidades e permanências – se a humanidade tem melhorado a partir do surgimento da escrita ou se apenas contribuiu na produção dos avanços tecnológicos.

1.1 Sobre os métodos da história

Neste item, faremos algumas considerações de natureza teórica que nos instrumentalizarão para olhar a questão. Sabemos também dos limites de cada teoria, mas encontramos na Escola dos Annalles alguns conceitos importantes para a análise do nosso texto, como o de longa duração que nos possibilita pensar a luta pela ressignificação cultural dos Jiripankó, seguindo as orientações das permanências em Bloch (2001).

Ainda que explicitamente nos coloquemos atentos ao que autores como Durkheim (1995, p. 22) escrevem sobre educação, dado o elogio ao mundo constituído pelo Ocidente, vale lembrar o que ele nos ensina: o presente é formado por inumeráveis elementos, tão estreitamente entrelaçados uns aos outros, que é difícil perceber onde começa um, onde termina outro, o que cada um é e quais suas relações.

Acrescentamos a esta visão que a pergunta sobre o passado é feita do presente, que pode mudar, sobretudo, o nosso olhar sobre o passado. Admitimos uma grande importância ao passado, mas como forma de compreender o presente, e não tratá-lo como história museu, ou um objeto distante a ser apreciado. Bloch lembra que o historiador não estuda o presente com a esperança de nele descobrir a exata reprodução do passado. Busca nele, simplesmente, os meios de melhor compreender, de melhor senti-lo (Bloch, 2001, p. 109).

Como forma de valorizar o passado, vemos em Bloch (2001, p. 63) que a ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação. Ao mesmo tempo, não tem como se remeter ao passado sem que este seja interrogado.

Vamos tentar compreender os indígenas no seu tempo e espaço; o tempo presente com um grande significado no passado, cujo valor é mais de respeito do que de diálogo ao passado, às tradições, às crenças dos antepassados como forma de compreendê-lo. Cabe um esforço para tentar aproximar a história com o olhar dos indígenas (se é isso é possível). A historiografia regional, com raras exceções, tem-se escrito sobre um indígena quase sem História, apenas como vítima de um processo colonizador. Não se nega esse evento, mas não é possível compreender a história indígena do Nordeste numa única perspectiva. É, inclusive, negar a resistência.

Não sabemos em detalhes, o que o índio pensa sobre a história, mas, é visto que ele pensa sobre o tempo, algo que passa, deixa marcos, vestígios, testemunhos, narrações e história. O tempo do índio é uma categoria que vai muito longe, rumando em direção aos troncos velhos, daquele velho de estalar os dedos, quando se chega ao marca-mês do tempo do ronca. Há um grande relógio na vida indígena e o tic-tac gera as histórias, o contar e interpretar sucedidos (Almeida, 2008, p. 48).

Consideramos necessário recuar brevemente para compreender os povos indígenas Jiripankó, à época nomeada de “tempo das perseguições” que, cronologicamente seria o século XIX, certamente

num período de invasões aos aldeamentos da região do sertão pernambucano. Época também de constituição do Estado-Nação, cuja intenção era promover a homogeneização da etnia, linguagem, religião, entre outras, e aqueles que se opusessem receberiam deste Estado um tratamento de extermínio.

O indígena, mais do que o negro, não se enquadrava no perfil de homem brasileiro idealizado por homens letrados do Brasil e com os olhos voltados para o Continente Europeu. Evitaremos, em nossos recuos, os julgamentos, pois segundo Bloch (2001, p. 29), a História não julga, mas sim compreende. A história que defendemos, preocupa-se com o que escapa à Ciência, pois esta não pode ser doutrina, mas compromisso, seriedade e respeito com os humanos. Os breves recuos e referências ao século XIX sobre o povo Jiripankó devem ser entendidos no seu espaço e tempo, entre presente e passado.

Entendemos que a cultura é uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portando já há um significado e uma apreciação valorativa¹⁹. São de grande valor as simbologias dos Jiripankó expressadas cotidianamente, como requisitos básicos para a educação desse povo que se mantém, por meio do encontro de jovens, anciãos e crianças no terreiro, para vivenciar o ritual da Festa do Umbu, por exemplo. São, portanto, representações individuais e coletivas, que eles constroem sobre o mundo.

Tentamos compreender a vida dos Jiripankó, ciente das dificuldades de “contemplar” a realidade. O que nos permitiu fazer algumas considerações foi sentir de perto o fazer-se da sua História construída

¹⁹ Pesavento (2005, p. 15).

cotidianamente; foi, de fato, uma tentativa de aproximação.

É necessário fazer um esforço teórico, buscar nas permanências e no ritmo lento das mudanças, na longa duração da história Jiripankó, para então, compreender um pouco mais daquilo que a sociedade nacional diz quem ele é. O caminho mais indicado é mergulhar na memória desse povo e deixar ele mesmo se revelar, mostrar-se histórico pelo seu próprio falar. A atenção para as armadilhas e caminhos enganosos que a pesquisa nos impõe é sempre imprescindível em qualquer situação do ato de pesquisar.

Diante destes caminhos, é necessário tomar decisões e fazer escolhas cuidadosas para não relativizar a história e não se perder na crítica da não-cientificidade. A validade e eficácia das escolhas entre as diversas alternativas são demonstradas (...) pela capacidade da teoria em se adaptar a uma realidade complexa (REIS, 1994, p. 18).

Mas entendemos que a realidade do povo Jiripankó é complexa. Seria difícil compreendê-la apenas com o olhar da História, portanto, necessariamente aponta para a interdisciplinaridade, como lembra um dos fundadores da Escola dos Annales:

Enfim, essa história ampla, profunda, longa, aberta, comparativa não pode ser realizada por um historiador isolado: “A vida é muito breve”. “Isolado, nenhum especialista nunca compreenderá nada senão pela metade, mesmo em seu próprio campo de estudos.” A história “só pode ser feita com uma ajuda mútua”, o ofício de historiador se exerce numa combinação do trabalho individual e do trabalho em equipes (Bloch, 2001, p. 26).

1.2 Cultura e identidade indígena

As discussões acerca do conceito de cultura deverão seguir com certa desconfiança, pois, os modismos transformaram este conceito em banais definições, de pouca consistência, meio vazio, de tal forma que, qualquer que seja a definição para nossas análises deverá ser compreendida dentro deste campo de tensão e sem muita apropriação. Para tratarmos dos povos indígenas, fizemos considerações a respeito destes conceitos, pois, as referências à cultura indígena, em certos momentos, não significaram modismo, mas a necessidade do seu uso no texto em questão.

A ideia de cultura implica a ideia de continuidade de valores, ritos, ou seja, de uma tradição, de certos tipos de conhecimentos e habilidades legados por uma geração para a seguinte, como múltiplas tradições podem coexistir facilmente na mesma sociedade (Burke, 2005. p. 39).

É difícil escapar à conclusão de que a palavra “cultura” é ao mesmo tempo ampla e restrita para que seja de muita utilidade. Seu significado antropológico abrange tudo, desde estilos de penteado e hábitos de bebida até como dirigir a palavra ao primo em segundo grau de seu marido, ao passo que o sentido estético da palavra, inclui Igor Stravinsky, mas não é a ficção científica (Eagleton, 2005, p. 51).

Segundo T. Eagleton (2005, p. 9), “cultura” é considerada uma das duas ou três palavras mais complexas de nossa língua, e ao termo que é por vezes considerado seu oposto – “natureza” – é comumente conferida a honra de ser o mais complexo de todos. No entanto, embora esteja atualmente em moda considerar a natureza como um derivado da cultura, o conceito de cultura, etimologicamente falando, é um conceito derivado de natureza.

Na fotografia 1 que mostra o Praiá numa apresentação na Festa do Umbu, é elemento central para a vida espiritual do povo Jiripankó, encarnando elementos tanto humanos quanto sagrados. Esta imagem captura um Praiá em apresentação durante a Festa do Umbu no terreiro (terreno sagrado) do Ouricuri, em Pariconha, Alagoas, em 2008. Essas danças e rituais são performances e expressões de suas tradições ancestrais e conexão com o mundo espiritual, mantendo o tecido cultural da comunidade.

Foto 1 – Praiá numa apresentação durante a Festa do Umbu no terreiro do Ouricuri – Pariconha-AL.



Fonte: Acervo particular do autor deste texto, 2008.

O conceito de cultura, em certos momentos, aparece como autodestrutivo, quando assume posturas políticas conscientes, portanto, como uma espécie de arma pronta para atacar e contra-atacar. Vemos esta defesa pelos movimentos étnicos; em outros momentos, assume posições do inconsciente opaco, mas resiste, recriando ou dando continuidade (mesmo em posições desiguais) às raízes que lutam veementemente para continuar existindo, no caso dos indígenas, por exemplo.

Para tanto, a cultura será entendida como produção de símbolos de diversos grupos humanos ou, sua forma de se comunicar com o mundo: os gestos, os sentimentos, as crenças, o prazer, os desejos, os anseios e as emoções. Este sujeito produtor de cultura não é autônomo ou isolado em relação aos outros; por isso, o símbolo só se revela como tal, quando é partilhado pelos outros.

Mas esta partilha, como lembra Thompson (2002), não se dá sem conflitos, sem impasses marcados pelas diversas posições sociais nas quais os sujeitos estão de certo modo condicionados. A atenção deve ser dada aos usos dos símbolos, conscientes ou não, que podem ser encontrados em todos os lugares, da arte à vida cotidiana, mas a abordagem do passado em termos de simbolismo é apenas uma entre outras (Burke, 2005, p. 10).

Em certos aspectos, concordamos com Burke (2005, 2005, p. 163) quando lembra que sabemos que as modas culturalistas não duram muito. Mais cedo ou mais tarde acontecerá uma reação contra a “cultura”. Quando ocorrer, teremos de fazer todo o possível para garantir que não se percam os ganhos recentes da percepção histórica – resultantes da virada cultural.

A cultura não é um elemento unicamente central àquilo que vivemos, mas, em grande medida, sim. Afeto, relacionamento,

memória, parentesco, lugar, comunidade, satisfação emocional, prazer intelectual, um sentido de significado último (Eagleton, 2005, p. 184). Mesmo assim, as definições já apresentadas aqui, continuam a nos confundir, muito mais do que esclarecer. Decerto, não estamos buscando conceitos que nos digam, a priori, o que seria a cultura do mundo indígena, pois como já afirmamos, a teoria se constitui nos vestígios, nos fatos, portanto, não devem ser tratadas como categorias fixas, e sim provisórias.

Assim, estamos quase convencidos de que a melhor saída para qualquer situação como esta, sobre o conceito de cultura, é tentar fazê-lo junto aos indígenas Jiripankó. Senão dessa maneira, no fazer-se, poderíamos também seguir os conselhos do Professor indígena Cícero Pereira, quando conversávamos a respeito da participação do povo nos rituais, sobre os quais perguntávamos se todas as pessoas que frequentavam o terreiro para um toré tinham consciência do que faziam. A sua resposta foi precisa: algumas coisas não são necessárias de entendimento, mas apenas de serem vivenciadas, querer saber de tudo (racionalizar) é coisa de vocês, brancos.

Stuart Hall (2006, pp.17-18) trata de um conceito sobre identidade pautado pelo deslocamento a partir da pós-modernidade. Segundo argumentos de Hall, esse deslocamento é positivo, porque desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos, uma recomposição da estrutura de articulação.

Essas idéias acerca do conceito de identidade deslocada e reconstruída são compactuadas por muitos pesquisadores na atualidade, mas vemos nelas um risco, à medida que o deslocar possa significar diluição de um passado necessário à manutenção de determinadas formas de vida. Mostramos aqui, como exemplo, os Jiripankó. Se eles,

simbolicamente, se deslocarem facilmente, abrirem mão de determinadas formas de vida, estarão correndo grande risco de desaparecerem.

As culturas não são autocontidas, quer os indivíduos, quer os grupos sociais, são ou deixam de ser membros de uma determinada etnia de acordo com o espaço e o tempo. Portanto, a cultura, para nós, está sempre num certo construir-se em diálogo teórico e prático, atribuir qualquer valor demasiadamente, seria desconsiderar os esforços de tantos intelectuais e, num sentido contrário, seria mutilar a realidade, encaixando-a num modelo teórico ou mesmo fazer da realidade aquilo que a teoria quer que ela seja²⁰. O conceito da palavra diálogo significa uma relação tensa em que grupos indígenas lutam para sobreviver; de certo modo, o diálogo passa a ser uma necessidade para não desaparecerem.

1.3 Memória e experiência indígena

Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, – a experiência – tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do valor para recebermos em troca moeda miúda do “atual” (Benjamin, 1994, P. 119).

A memória indígena é o registro que mantém não só os segredos religiosos, mas, também, a história do grupo. O espaço, a terra e o tempo estão vivos, principalmente na memória dos anciãos. O indivíduo que rememora amadurece (...), incorpora não só o relembrado

²⁰ Zau, (2007, p. 27).

no plano da memória pessoal, mas também o que foi considerado ao nível de uma memória pessoal e também o que foi mantido de uma memória social, partilhada, ressignificada, fruto de uma sanção e de um trabalho coletivo. Ou seja, a memória individual se mescla com a presença de uma memória social, pois aquele que lembra, rememora em um contexto dado, já marcado por um jogo de lembrar e esquecer²¹.

As lembranças indígenas devem ser sempre entendidas como riqueza que, por meio da experiência quase cotidiana, em certa medida, perpetuou e resistiu aos tempos da colonização e da assimilação do indígena à sociedade nacional. A experiência e a memória se completam, formam uma riqueza em que o narrador se sustenta para a transmissão da História²².

A Foto 2 representa homens, mulheres, meninas e meninos fazendo as roupas dos Praiá. O processo meticuloso de criação das vestimentas do Praiá é um esforço comunitário, como visto nesta foto de 2008 da comunidade indígena Jiripankó. Sob a sombra de uma algarobeira, homens, mulheres e crianças estão envolvidos no corte das fibras de caroá, o material essencial para essas importantes roupas rituais. Esse ato coletivo ressalta o profundo envolvimento comunitário em suas práticas culturais e espirituais.

²¹ Pesavento (2005, p. 95).

²² Benjamin (1994).

Foto 2 – Pessoas embaixo de um pé de algaroba cortando o caroá para fazer as indumentárias dos Praiá – Comunidade indígena Jiripankó.



Fonte: Acervo particular do autor deste texto, 2008.

Para Certeau (1994, p. 163), a memória vem de alhures, ela não está em si mesma e sim noutro lugar, movida por constantes deslocamentos, por isso, os rastros do passado não estão congelados pelo tempo, ainda que o escrito também não, pois, em contato com o leitor, este pode desencadear uma série de outros textos e promover ricas articulações com o campo da memória. Escuta e observação devem acompanhar-se no registro da história oral, a fim de que o passado seja evocado não pelas mais diversas classificações científicas, mas pela captação por meio de um registro poético. Afinal, a memória também se expressa num diálogo gestual pouco evidente.

A linguagem poética não se opõe à atitude racional e científica, pelo

contrário, exige rigor na observação. Assim, seria evitar as “recordações estereotipadas”, “memória condicionada”, que foram desenvolvidas numa carapaça protetora, por meio da qual se abriga/resguarda contra perguntas incômodas.

Vale lembrar, ainda, que os rastros do passado só se revelam a quem sabe procurá-los e reconhecer o seu valor, isto é, a sua relação com o passado. “Saber” procurá-los munido de conhecimento anterior, não apenas restrito ao científico, mas a todo aquele que promova uma rica leitura sobre o mundo. Seja como for, a “memória é tocada pelas circunstâncias, como o piano que produz sons ao toque das mãos” – experiência.

A variedade de entendimento sobre memória nos põe num leque largo, portanto, rico para compreendê-la. Os Jiripankó se referem à memória como cultura dos antigos, talvez vendo a memória como guardiã da história indígena. Nela está contida sua luta pela sobrevivência às perseguições, à escravidão, aos aldeamentos, às disputas pela terra, mas também às estratégias de resistência para manter a inviolabilidade da vida sagrada.

A memória pode ser compreendida como aquela esboçada através de lembranças organizadas segundo uma lógica subjetiva que seleciona e articula elementos que nem sempre correspondem a fatos concretos, objetivos e materiais. Para Jacques Le Goff (2003, p. 419), a memória individual só se explica em virtude de sua inscrição no conjunto social das demais memórias. O conceito de memória é crucial. Nela se cruzam passado, presente e futuro.

Na memória, se entrecruzam a lembrança e o esquecimento; a pessoa e o coletivo; o indivíduo e a sociedade; o público e o privado; o sagrado e o profano. Ainda para Le Goff (2003), “antes de ser falada ou escrita, existe uma certa linguagem sob a forma de armazenamento de

informações na nossa memória” e dela precisamos nos apropriar, para assim entendê-la. Talvez, por isso, Certeau comente que

A memória é feita de clarões e fragmentos particulares. Um detalhe, muitos detalhes, eis o que são as lembranças. Cada uma delas, quando se destaca tecida de sombra, é relativa a um conjunto que lhe falta (...). Esses particulares têm a força de um demonstrativo (...). A coisa mais estranha, sem dúvida a mobilidade dessa memória onde os detalhes não são nunca o que são: nem objetos, pois escapam como tais; nem fragmentos, pois oferecem também o conjunto que esquecem; nem totalidades, pois não se bastam; nem estáveis, pois cada lembrança os altera²³.

A memória da história indígena está estritamente ligada à terra que assume um significado para os Jiripankó de um lugar também simbólico²⁴, necessário à sua existência, pois, promove a vida e os conforta quando os recebe como seus filhos, de volta, após a morte. Na mata²⁵ viveriam também os antepassados, os encantados, os praiás, os

²³ Certeau (1994, p. 165).

²⁴ A terra passa a ser simbolizada pela falta de espaços, como a mata, por exemplo, necessária não só à alimentação do corpo, mas também do espírito. A falta da terra e o desmatamento desordenado fazem as comunidades indígenas do sertão construir outros espaços em substituição. O *poro*, hoje, é construído de tijolos de alvenaria. Antes, quando havia mata, utilizava espaços reservados, geralmente, um pé de umbuzeiro para os rituais mais específicos.

²⁵ Como não há matas aos redores da comunidade Ouricuri, os Jiripankó recriam novas simbologias e espaços simbólicos em volta do terreiro e dos encantados. As matas necessárias à produção de tintas e vestimentas ficam distante, aproximadamente, seis a oito quilômetros. A relação entre vida e morte, antepassados-mortos que estariam nas matas fica comprometida, mais uma vez é necessário construir um lugar imaginário para eles, provavelmente no entorno do terreiro ou no *poró*, até mesmo em volta da própria comunidade ou em outro lugar onde não conseguimos identificar.

espíritos que os protegem, que os guiam no dia-a-dia, que os fortalecem quando entram em contato com o universo sagrado. Só com seu território é possível garantir as práticas culturais religiosas e a produção agrícola para a sobrevivência.

Não há uma divisão entre produção de alimento necessária à sobrevivência e o espaço no qual promove a vida como um todo. A terra que alimenta o corpo é também a mesma que faz nascer, morrer e renascer. É por estas razões que vamos discorrer sobre a história e a memória dos Jiripankó, marcando geograficamente o seu espaço, pois os Jiripankó só podem existir junto ao território, porque nele se constrói o mundo real e o imaginário.

Diante da importância da descrição do povo Jiripankó a fim de melhor conceituar a memória, a intenção será no sentido de situá-los geograficamente, pois, um dos motivos para tal descrição é o fato de que a memória indígena está muito ligada à terra, à agricultura, isso assume relevância para a sobrevivência do grupo.

Os Jiripankó não separam realmente o espaço do vivido, da experiência com o sagrado ou com o natural. Eles encontram na geografia um lugar para demarcar seus relatos dentro de um espaço e tempo em que as lembranças são capazes de buscá-los. Para Walter Benjamin (1994, p.15) “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, o porquê é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.

Cada historiador é um ensejo de uma nova história, que desencadeia outra que traz uma quarta, etc... Essa dinâmica ilimitada da memória é a da constituição do relato, com cada texto chamado e suscitando outros textos”. O passado assume uma forma nova e viva que poderia ter desaparecido no esquecimento; transforma o presente porque este se

revela como sendo a realização possível dessa promessa anterior, que poderia ter-se perdido para sempre, que ainda pode se perder se não a descobirmos, inscrita nas linhas do atual.

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”, até porque seria impossível acessá-lo. Por exemplo, no relato oral é preciso levar em conta três pontos: 1) o fato ocorrido; 2) a leitura que o sujeito fez desse fato: operação de seleção da memória; 3) o que ficou guardado na memória ao longo dos anos e suas variações quanto à avaliação deste. Ter noção da extensão e profundidade do tema que aborda. Isto significa compreender a importância de articulá-lo com os demais, pois, determinada temática somente provocará interesses quando extrapolar a reflexão a que se propôs, ou ir para além²⁶ do seu “campo de domínio”.

Apesar de reafirmarmos a necessidade da leitura sob o ponto de vista da permanência e das regularidades, a memória Jiripankó não está isolada e fechada. Segundo Halbwachs (1990), um homem para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele se reporta aos pontos de referência que existem fora dele, e que são fixados pela sociedade.

A memória dos Jiripankó se mistura aos grupos indígenas nas proximidades, principalmente aos Pankararu²⁷, também estando relacionada à memória dos sertanejos, mas há outra história que os sertanejos não vivenciam e da qual nem têm a experiência, essa é específica para cada povo indígena que vive naquela região.

E não há outra forma de acessá-la senão pela via da memória

²⁶ Certeau (1994).

²⁷ Para um maior aprofundamento sobre os Pankararu ver AMORIM (2003) e SILVA (2007).

daqueles que carregam como compromisso familiar (clãs) a sua própria existência. Tudo é importante memorizar, é importante também saber guardar segredo e dizer apenas aquilo que avaliar necessário e quando oportuno.

Walter Benjamin (1994) fala do valor da experiência para o contador de história, o que define como o narrador, pessoas guardiãs da história que não diz respeito apenas ao seu tempo, nem ao seu individual. A memória tem um alcance relativamente curto do ponto de vista individual, mas vive entrelaçada com outras memórias dos antepassados com o fazer da vida que extrapola o tempo do indivíduo, perpetuando e refazendo cotidianamente, por isso também mais difícil de penetrá-la.

1.4 Caracterização e espaço de vida do povo Jiripankó

Foto 3 – Vista da comunidade indígena Ouricuri do povo Jiripankó após as primeiras chuvas de março em 2008.



Fonte: Acervo particular do autor deste texto, 2008.

A foto 3 mostra a vista da comunidade indígena Ouricuri do povo Jiripankó. Esta vista panorâmica da comunidade indígena Ouricuri do povo Jiripankó, tirada em 2008 após as primeiras chuvas de março, oferece um vislumbre de seu espaço de vida em Pariconha, Alagoas. Ao revelar a paisagem semiárida característica da região do sertão, ela também destaca a interconexão da comunidade com seu ambiente, apesar dos desafios impostos pelo clima. As casas espalhadas e a vegetação nascente falam de sua resistência e adaptação ao entorno natural.

Os municípios que compõem o sertão alagoano são as cidades de Água Branca, Batalha, Cacimbinhas, Inhapi, Carneiros, Dois Riachos, Delmiro Gouveia, Inhapi, Jacaré dos Homens, Jaramataia, Major Isidoro, Maravilha, Minador do Negrão, Mata Grande, Monteirópolis, Olho D'Água das Flores, Olivença, Ouro Branco, Palestina, Poço das Trincheiras, Pariconha, Santana do Ipanema, São José da Tapera, Senador Rui Palmeira, Olho D'Água do Casado, Piranhas e Girau do Ponciano. Juntos, somam uma área de 9.519,2 km². Nós iremos descrever, especificamente, o município de Pariconha, onde vive o povo indígena Jiripankó, sobre o qual iremos discorrer quanto à história e à memória.

Pariconha e os Jiripankó vivem em clima que, no dizer de Ivan Fernandes Lima, é tropical-quente e seco ou semi-árido. Estas características de clima ocorrem em um relevo de pediplano caracterizado por Lima (1992, p. 33) da seguinte forma:

A forma de relevo predominante no sertão alagoano é o “pediplano”, que se constitui de uma planura de erosão semi-ondulada com as tensas concavidades suaves, compostas por conjuntos de convexidades, pertencentes a bacias hidrográficas

dos rios maiores, sustentadas lateralmente, por cristas elevadas, isoladas ou em conjunto, formadoras de montes-ilhas (Inselberg) das serras que se elevam, quebrando-lhe a monotonia.

Pariconha é um município que está localizado na microrregião do sertão alagoano, cerca de 400 a 500 metros acima do nível do mar. Clima, relevo e solo também condicionam toda uma ordem de atividade econômica, deixando aos pequenos lavradores quase que a única alternativa da lavoura de subsistência, o que vai circunstanciar também a vida dos Jiripankó.

O município de Pariconha possui uma área de 261 km², com uma população de 10.209 habitantes aproximadamente, fazendo fronteira com os municípios de Água Branca e Delmiro Gouveia. É de um clima semi-árido, com temperatura máxima de 36°C e mínima de 17°C. Consideramos importante destacar esses elementos da geografia desse povo que depende da terra e a ela vive ligado para seu sustento²⁸.

As chuvas se concentram nos meses de maio, junho e julho. Nos demais meses do ano, chove esporadicamente quando não é tempo de severa estiagem. Esta concentração possibilita aos moradores da região plantarem o milho, o feijão e a mandioca, sendo que as duas primeiras lavouras começam a ser colhidas no mês de setembro, pois levam três meses para todo um processo de amadurecimento e secagem da semente.

A terceira lavoura é colhida a partir de um ano, podendo ficar até dois anos e meio aguardando a sua transformação em farinha. Os Jiripankó estão divididos em oito comunidades: Ouricuri, Figueiredo, Piancó, Poço D'Areia, Serra do Engenho, Araticum, Capim e

²⁸ IBGE – acessado em 03/11/2008.

Caraibeiras. Apenas os núcleos Ouricuri, Figueiredo e Piancó encontram-se dentro da área Jiripankó, identificada em 1992²⁹. São 223 famílias aldeadas e 99 desaldeadas. Tem-se uma área do domínio indígena de 15 ha (Ouricuri) e uma adquirida de 200 ha (Figueiredo).

As origens do povo Jiripankó remetem à história de um indígena por nome de José Carapina que, segundo a oralidade do grupo, representada na fala de seu Genésio Miranda, Cacique tradicional e seu Elias Bernardo, Pajé, são descendentes dos Pankararu³⁰, que vivem em Brejo dos Padres³¹, nos municípios de Jatobá, Tacaratu e em Petrolândia, Estado de Pernambuco. Para este momento, nos deteremos em caracterizar o espaço Jiripankó. Sobre a história dos seus antepassados trataremos no capítulo II, porque alargaremos a trajetória dos Jiripankó junto à história dos demais povos³² da região do sertão alagoano que os ligam aos Pankararu.

Conforme Silva (2003, p. 183), os primeiros nativos a serem missionados pelos jesuítas João de Barros e Jacobo Rolando, foram reunidos na aldeia de Natuba, no sertão baiano. Em 1746, estavam assentados na foz do São Francisco. Seus sobreviventes reuniram-se ao redor de Colégio-SE, onde os encontrou Carlos Estêvão em 1937.

²⁹ Atlas das Terras Indígenas do Nordeste. Museu Nacional, 1993.

³⁰ O povo indígena Pankararu é do antigo aldeamento missionário Brejo dos Padres que hoje corresponde aos municípios Jatobá, Tacaratu e em Petrolândia, Estado de Pernambuco. Os Pankararu são provenientes de diferentes tribos reunidas nas reduções missionárias entre os séculos XVII e XVIII. Foram com outros grupos da região, transferidos de aldeamento a aldeamento, quando estes foram extintos ou fugidos pelas perseguições dos bandeirantes em busca do ouro e pedras preciosas, a partir de meados do século XVII ou então, eram recolhidos de perambulação pelos missionários (Amorim, 2007, P. 115).

³¹ Segundo Silva (2007, p. 66), o nome do aldeamento Brejo dos Padres se deu pelo fato do Frei Vital de Frescarolo cristianizar indígenas no sertão de Pernambuco. Assim surgiu a junção Brejo com Padre.

³² Kalancó, Karuazu, Katokin, Koiupanká e os Jiripankó.

Posteriormente transferiram-se para os confins de Pacatuba, onde foram localizados por Estêvão Pinto.

Nessa região encontravam-se os Pipipã, Pipipães, Pipipões, Geritacós, Geripancós, Jeripankós, Jiripankós, Jeritacós, Jiriticós, Jeycós, portadores da tradição do Brejo dos Padres. Revelaram a Estêvão Pinto procederem de uma antiga aldeia chamada Geripancó, provavelmente onde foi erigida a “capela de Jeritacó”, a qual Vital de Frascarolo, missionário frade italiano, menciona em carta de 1802, como estando situada na ribeira do Moxotó, onde viviam os “Pipipões”, podendo ser pipipões e geritacós um mesmo grupo (Pinto apud Silva, 2003, p. 183).

Os Pipipã habitavam preferencialmente o riacho do Navio, tendo nomeado uma serra do Pipipã e uma fazenda, mas campeavam entre o Pajeú e o Moxotó (Ferraz, apud Silva, 2003, P. 183), coincidentemente o território dos Avis. Foram reduzidos pelo capitão Antonio Vieira de Melo em meados do século XVIII, tendo sido aldeados por Frei Vital de Frascarolo no Jacaré, distante dezoito quilômetros da Serra Negra, também presente nos relatos de Genéiso Miranda.

A respeito de jeritacós ou geritacós, aventa-se a hipótese de que jeicós (Jaicó) fosse uma corruptela desse gentílico. Parte dessa tribo teria se refugiado ou teria sido levada pelos d'Ávila para o interior do atual território do Piauí, obedecendo ao costume de formar arraial com populações indígenas de confiança, cristianizadas, assentadas nas proximidades de seus currais. Em memória desse povo restaria hoje uma sede municipal denominada Jaicós, lugar de missão de outros missionários na segunda metade do século XIX. Outra parcela teria permanecido ou se refugiado em Sergipe (Silva, 2003, P. 183).

A história dos Jiripankó na formação atual está intrinsecamente ligada a essa memória de aldeamentos e, dificilmente, se saberá de que

etnia teria suas raízes, devido à junção e reelaboração de outras etnias dentro dos aldeamentos, mas certificamos que há, de fato, uma presença comum entre os atuais e seus antepassados: são os rituais dos Praiá.

Em 1852, José Carapina veio para o Pariconha e se enraizou nas margens da fonte do Ouricuri, no pé da serra do Simão e do Pajeú. Passaram-se mais ou menos quatro décadas para sua estabilização. Convidou, então, seus parentes de Pancararu para viverem nas terras financiadas pelo Barão de Água Branca³³ e entregues a ele. Com a chegada de novas famílias em 1897 (os Gabão, os Caipiras, os Cristóvão e os Pebas) se inicia ali uma “nova” matriz étnica construída e reconstruída no “silêncio”, tendo como referência para encontros, não só de rituais, mas também de estrutura política e organização social, os Pankararu³⁴.

Da chegada de José Carapina e Izabel em 1852, com a vinda de novas famílias já em 1897 até 1982 o nome Jiripankó não era utilizado. Eles eram perseguidos (trataremos com maior profundidade no capítulo II) e eram foragidos da região de Pernambuco para o Ouricuri e não poderiam ser identificados como indígenas. Há relatos de seu Genésio de que até períodos recentes, (se refere ao seu tempo de vida) os

³³ Joaquim de Siqueira Torres (o Barão de Água Branca) é descendente da família Vieira Sandes que, por volta de 1769, arrematou em leilão, na cidade do Recife, boa parte das propriedades do alto sertão de Alagoas, constituindo-se em um dos primeiros grupos de povoamento da região. O Barão de Água Branca aparece como o senhor de todos os pobres. É com o poder de juiz que o Barão trata do conflito entre o indígena Zé Carapina e o fazendeiro Major Marques. Como representante maior das famílias tradicionais da região, o Barão faz justiça obrigando, na realidade, Zé Carapina a capitular ao Major Marques. Foi desse processo de negociação que surgiu a demarcação do que hoje conhecemos como serra do Ouricuri, serra do Figueiredo e serra do Piancó. Todas são serras indígenas, mas negadas pelos herdeiros dos fazendeiros e posseiros da região, que invadiram parte dessas terras, até hoje reivindicada pelos indígenas (Silva, 2007. Pp. 72-73).

³⁴ Santos (2008).

delegados iam até as suas casas para verificar quaisquer indícios de práticas de rituais. Desde a fuga de Zé Carapina à geração de Genésio Miranda que se ouve esse tipo de relatos. A violência ficaria marcada na memória deste povo.

Durante todo esse período, em média de um século, eles se identificavam como Pankararu, os rituais realizados em terreiro e no Poró teriam que ser praticados em Pernambuco. Mais de cinco gerações de vinte e cinco anos se passaram e a luta para manter as tradições em “silêncio” e em “segredo” provavelmente tenha sido a tarefa mais difícil para as populações dessa região. Foi também um período suficiente para formar famílias, do ponto de vista numérico, para formar “novo” povo que viria a ter o nome de Jiripankó.

Essa escolha não se deu aleatoriamente. Na memória e tradição oral eles falam de vários povos que compunham o aldeamento de Brejo dos Padres no século XIX: Canabrava, Papa-caça, Pankararu, Kalancó, Jiripankó ou Jiritacó³⁵. Em cartas escritas por um jesuíta italiano por nome de Frei Vital de Frescarolo, datada de 1802, ele faz referência à capela de Jiritacó, nome provavelmente proveniente de um povo que ali habitava por nome igual³⁶.

Em outra carta escrita por D. José, Bispo de Pernambuco, datada do início do século XIX³⁷, faz também referência a um Juiz de Olinda por nome de José Barros Falcão de Lacerda Cavalcante, que também havia escrito cartas à Coroa tratando dos benefícios em manter indígenas na fazenda real.

O sobrenome Cavalcante está relacionado a um coronel Manoel Cavalcante, presente nos relatos de seu Genésio quando ele trata da

³⁵ Ibidem.

³⁶ Revista do Instituto do Ceará (1913).

³⁷ Ibidem.

violência e da perseguição contra seus antepassados. Não sabemos até que ponto esse sobrenome Cavalcante se liga ou não à história da captura e extermínio dos indígenas do sertão pernambucano.

Essa memória que leva os Jiripankó a um passado que ainda está vivo de algum modo nas práticas e no cotidiano, fez os povos do sertão alagoano buscar no seu passado nomes que faziam parte da construção do aldeamento Brejo dos Padres. Para a vida étnica independente, retomam um nome que já se havia integrado dentro de um nome só: Pankararu.

Portanto, Canabrava, Papa-caça, Kalancó, Jiripankó ou Jiritacó e Pankararu. Com o passar do tempo, convencionou chamar a todos como Pankararu, talvez por reunir o número maior de indígenas no aldeamento, ou por já fazer parte do aldeamento há mais tempo, o que não significa que os demais desapareceram como etnia.

A partir de 1980, os povos indígenas do sertão de Alagoas juntaram-se ao movimento indígena do Estado, liderado pelos Xucuru-Cariri de Palmeira dos Indígenas, os Kariri-Xocó de Porto Real do Colégio e Wassu-Cocal de Joaquim Gomes, com o apoio do Conselho Missionário Indigenista - CIMI e começaram a participar de reuniões e encontros para reivindicar o reconhecimento étnico.

Este seria importante porque os indígenas passariam a receber, segundo eles, alguns “benefícios” do Estado, principalmente porque nesses locais onde vivem os indígenas do sertão há um histórico de muita fome, doenças e do ponto de vista cultural desencadeia uma transmissão dos conhecimentos mais “livremente”, uma vez que antes sentiam dificuldades para frequentar e iniciar as crianças nos rituais, devido à distância entre o povo do Ouricuri e o povo Pankararu.

Após várias reuniões na comunidade, chegou-se ao entendimento de que poderiam ter seu próprio cacique, alguém que tivesse a experiência

religiosa e o conhecimento da história do seu grupo. Com o apoio do povo, o escolhido foi Genésio Miranda da Silva. Para pajé, os critérios são mais rigorosos: além de conhecer a história do grupo é necessário que conheça e pratique todas as formas religiosas e experiência dos antepassados. Para pajé, havia Elias Bernardo da Silva, com experiência espiritual que teve com sua tia Maria Chulé³⁸ como guia para sua preparação durante seus primeiros anos de vida religiosa. Todas essas experiências culturais foram mantidas em contato com os Pankararu.

Para serem reconhecidos pelo Estado brasileiro como povo de etnia indígena foi também necessário que o próprio Estado reconhecesse, para isto, a Fundação Nacional dos povos Indígenas – FUNAI, que colaborou na conformação legal. Os critérios são voltados para a questão cultural, que envolvem dentre outros pontos, os rituais sagrados.

Em 1982 os povos que viviam na serra do Ouricuri passariam a ser chamados de Jiripankó, nome que compôs a formação do aldeamento Brejo dos Padres no século XIX, e desapareceu enquanto nome, mas culturalmente formavam o povo Pankararu.

A partir de 1982, constroem terreiros, Porós, iniciam as crianças e os jovens mais cedo na vida religiosa, além de tornarem-se um povo independente religiosa e politicamente dos Pankararu, sem perder os laços culturais, porque continuam frequentando, com maior intensidade que no passado.

O costume dos Pankararu de viverem em casas de palha foi também herdado pelos Jiripankó, como outros costumes do povo irmão. Os antepassados se alojavam em palhoças ou em taperas. A palhoça era

³⁸ Maria Chulé é tia de Elias Bernardo e responsável pela sua iniciação na vida espiritual. Sobre ela, daremos mais informações no terceiro capítulo, quando trataremos da formação de Elias Bernardo.

feita com varas de mororó, madeira de angico, amarrado com palha ou caroá, a cobertura com palha de ouricurizeiro e também se colocavam palhas nos lados para servir de paredes, quando a casa não era tapada com barro. A família que mais possuía cabanas, palhoças ou taperas era os Pebas que, junto às proximidades da Serra do Simão, formava uma ruazinha de casas; os mais velhos já faleceram e a última foi Maria Peba (1910-2003)³⁹.

Concentraremos nossa análise de maneira mais direta na comunidade indígena Ouricuri do povo Jiripankó. Descreveremos o espaço do Ouricuri para tentar compreender melhor a vida dos indígenas como um todo. É uma maneira, inclusive, de esclarecer um pouco alguns pontos que infelizmente ainda não estão superados no senso comum.

É muito corriqueiro perguntas sobre a morada dos indígenas e é tão simples entender que não há matas suficientes para o fornecimento da matéria prima para construção de cabanas ou taperas e manter um tipo de vida em que basta colher o que forneciam a floresta e os rios.

A maioria das casas na comunidade Ouricuri atualmente é construída de alvenaria, seguindo um modelo típico de povoados da região. São quatro ruas formando um quadrado, entendido por nós como um centro. Há mais seis ruas em volta do quadrado. No centro, há duas Igrejas Católicas, uma pequenina de São Pedro, outra um pouco maior por nome de “Igreja da Santa Cruz” - a padroeira da comunidade.

À sua frente está uma praça com bancos de cimento e algumas árvores. Ao lado da praça, construíram uma quadra de esporte inaugurada no mês de maio de 2008. Há água encanada abastecida pelo

³⁹ SANTOS, Cícero Pereira dos. **História do Povo Jiripankó**: O cotidiano de uma família indígena, suas moradias, maneira de viver. Pariconha, 2005. Santos é professor indígena da comunidade e produziu o referido texto com fins didáticos.

Rio São Francisco que não chega à torneira todos os dias. A prefeitura faz a coleta do lixo dois dias por semana.

De um lado da Igreja da Santa Cruz, fica a antiga Escola José Quintino da Silva, construída em 1985 que, após a estadualização, em 2003, passou a ser chamada José Carapina, funcionando como extensão do novo prédio, que fica próximo à quadra de esporte.

Na comunidade existe um posto de saúde por nome de Galdino Pereira dos Santos, construído em 2000, que funciona de segunda a sexta-feira nos períodos matutino e vespertino, mantido pela Fundação Nacional da Saúde – FUNASA – e, em parceria com o município, atuam de forma complementar.

A equipe de saúde é composta por indígenas e não-indígenas: os agentes de saúde e de saneamento são indígenas; os médicos, odontólogos, auxiliares e enfermeiros não são indígenas. Segundo relatos dos indígenas, não existe um trabalho da equipe de saúde em conjunto com os detentores dos saberes tradicionais para a ressignificação da cultura medicinal do povo.

No Ouricuri há três vendas (bodegas) que funcionam como mercadinhos. Nos finais de semana esses espaços se transformam em lugares de encontros de jovens e adultos da comunidade e região. A animação é feita pela música de sons eletrônicos, apresentação de sanfoneiros e com tecladistas da própria comunidade.

A energia elétrica substituiu os candeeiros que funcionavam a óleo diesel há alguns anos. Na maioria das casas há TV e antena parabólica, aparelhos de DVD e de som. Todas as casas da comunidade têm banheiro e algumas com cisternas, seguindo um modelo padrão arredondado. Em algumas casas, o piso é feito de cimento e outras com cerâmica e geralmente seguem um estilo de construção muito comum na região: área, sala, dois ou três quartos, cozinha e banheiro.

Como é situado na caatinga, o solo não é adequado para cultivo de determinadas frutas, as poucas que se têm são o caju, pinha, jaca e manga. Apenas o umbu é de abundância nos meses de dezembro a março. Há poucas árvores, alguns pés de algaroba espalhados em toda área, onde, durante o dia, um pouco mais às tardes, as mulheres sentam debaixo para conversar ou ver as crianças brincando.

Os homens, quando não estão jogando dominó, geralmente encontram-se num campo jogando futebol. De forma geral, homens, meninos e mulheres passam muito tempo juntos, num tempo ocioso, que a nosso ver, é muito saudável à vida humana.

Foto 4 – Casas de alvenaria, com energia elétrica, antenas parabólicas e água encanada do rio São Francisco – comunidade Ouricuri Jiripankó.



Fonte: Acervo particular do autor deste texto, 2008.

Na foto 4, representa as Casas de alvenaria da comunidade Ouricuri

Jiripancó. Um contraste marcante com as moradias indígenas tradicionais, esta fotografia de 2008 mostra as casas de alvenaria na comunidade Ouricuri Jiripankó, equipadas com eletricidade e antenas parabólicas, e abastecidas com água encanada do Rio São Francisco.

Essa mudança arquitetônica reflete as adaptações contínuas do povo Jiripancó à infraestrutura moderna, ilustrando como eles integram padrões de vida contemporâneos enquanto se esforçam para manter sua identidade cultural única.

A maior parte das terras está preparada para o cultivo do feijão, da mandioca e do milho, somente em pouca quantidade para a criação de gado, ovino e caprino. A economia está para os indígenas, assim como está para os trabalhadores da região que não têm acesso à terra ou, quando têm um pedaço de chão é insuficiente para o sustento das famílias.

Aqueles que não possuem terra suficiente para trabalhar como meeiro ou arrendatário dos fazendeiros, em geral, os trabalhadores indígenas e não-indígenas viajam no verão para o corte de cana-de-açúcar das usinas de Alagoas, Bahia e Minas Gerais, retornando ao fim da moagem para plantar feijão, milho e mandioca durante o inverno.

Politicamente, os Jiripankó seguem duas formas distintas de se relacionarem com a sociedade, assim como todos do município pariconhense, mas, há uma organização interna que gira em torno da representatividade familiar (clãs) nas pessoas do cacique e do pajé, pois, o poder interno é também assumido por aqueles que se relacionam mais efetivamente com o sagrado.

1.5 A escrita sobre os indígenas alagoanos

Após um conhecimento prévio a respeito do povo Jiripankó, neste item discorreremos a respeito da atual produção sobre a história indígena de Alagoas. Em destaque, as principais produções sobre os indígenas alagoanos, confirmando a importância dessa literatura para as pesquisas que envolvem populações indígenas neste Estado.

Em seguida, discutimos a educação escolar indígena, com um breve destaque sobre a atual produção no Brasil e centrando nossa análise em Alagoas, a partir de 2003, data inicial da estadualização das escolas indígenas.

As discussões que envolvem a educação escolar indígena em Alagoas não devem ser desvinculadas da história dos indígenas alagoanos. O que já está escrito sobre essa história certamente deve fazer parte do debate que envolve a educação “diferenciada”. Relativamente, são pesquisas recentes, mas de cunho acadêmico. A produção mais expressiva aparece a partir dos anos de 1990.

Consideramos que parte dessa escrita só foi possível porque existem documentos escritos em vários órgãos do Estado, como a FUNAI, também no CIMI, Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas, a Biblioteca Estadual, mas há trabalhos mais voltados para a área antropológica, valorizando a memória por meio da oralidade dos povos indígenas de Alagoas.

A memória escrita não veio substituir a história oral, e sim completar, confrontar as interpretações sobre os eventos. Foi uma forma de articular, ou mesmo, confrontar a história contada pela historiografia alagoana com a história vivenciada por essas populações. Nosso trabalho deverá ser contextualizado nesta direção.

Nos argumentos de Almeida (2008, p. 74-75), os indígenas

alagoanos sumiram do cenário acadêmico do Estado de Alagoas durante muito tempo, tendo retornado com as pesquisas e a parceria de Dirceu Lindoso, Vera Calheiros (1989) e Clóvis Antunes (1973 e 1984). Almeida considera os três pesquisadores como um tripé de sustentação, pois inauguram a visão atual do indígena como seres históricos.

Argumenta ele que a professora Antropóloga do Departamento de Ciências Sociais da UFAL, Dr^a Silvia Aguiar daria início, na academia, a estes estudos, estimulando novos e antigos pesquisadores e atualmente mantém um grupo de pesquisa com a temática voltada para a antropologia visual.

Este estímulo foi seguido pelo professor, hoje aposentado do curso de Ciências Sociais da UFAL, Dr. Luiz Sávio Almeida que criou um grupo de pesquisa – Indígenas do Nordeste: temas e problemas – também no departamento de Ciências Sociais. Com este mesmo tema, numa coletânea, ele reúne várias publicações como autor e organizador, que já está na sua 10^a edição.

Almeida tem dado uma contribuição expressiva sobre a temática indígena deste Estado. Ele reúne várias publicações como autor e organizador, uma delas é a coletânea “Indígenas do Nordeste: temas e problemas”, que já está na sua 10^a edição. A antropóloga e Professora do Curso de Ciências Sociais da UFAL, já mencionada, Dr^a Silvia Martins, que mantém um grupo de pesquisa com a temática voltada para a antropologia visual.

Siloé Amorim, antropólogo, com artigos publicados⁴⁰ e uma livro que também discute a imagem dos indígenas ressurgidos ou reconstrução da auto-imagem, com o título “Indígenas ressurgidos: a construção da auto- imagem dos Tumbalalá, os Karuazu, os Catokinn e

⁴⁰ Os artigos, enquanto discussão e reflexão, estão contidos na livro, a qual serve de base teórica para nossas pesquisas com o povo Jiripankó.

os Koiupanká, datada de 2003. Seu trabalho foi realizado em contato com os povos indígenas do sertão alagoano e com outros povos resistentes de Pernambuco e Bahia. Tem sido base fundamental para nossas pesquisas, tendo em vista a aproximação regional dos povos indígenas em que estamos em contato.

O jornalista e professor Jorge Vieira faz um trabalho com os povos indígenas de Alagoas há mais ou menos vinte e cinco anos por meio do Conselho Indigenista Missionário – CIMI. Seus textos discutem aspectos ligados às questões legais e de políticas indígenas. Cristiano Barros fez um trabalho com os Kariri-Xocó⁴¹ e Amaro Hélio escreveu sobre a “Serra dos Perigosos” (Geripancó), que trata da proletarização dos indígenas do sertão e, em particular, traz elementos significativos para nossa pesquisa com os Jiripankó.

Alexandre Herbetta é paulista, historiador, mestre em Antropologia e escreveu dois trabalhos, um de graduação com o título “Kalancó: indígenas encantados”, (2003) e outro de livro de mestrado com o tema “A Idioma” dos indígenas Kalankó: Por uma etnografia da música no Alto-Sertão Alagoano, dando sequência no doutorado ainda em andamento. Seu percurso de investigação reside com os povos indígenas do sertão alagoano, mais precisamente, com os Kalancó em Água Branca.

Aldemir Barros é historiador alagoano e desenvolveu trabalho de mestrado numa perspectiva da terra como foco principal de suas análises, junto aos Xucuru-Kariri, com o tema Aldeando sentidos: os Xucuru-Kariri e o serviço de proteção aos indígenas.

Maria Ester Ferreira da Silva, geógrafa, faz uma discussão das narrativas como mediação das terras indígenas de Alagoas, também

⁴¹ Até o momento não tivemos acesso ao trabalho deste pesquisador.

com os Xucuru-Kariri e tivemos acesso a dois trabalhos dela: A demarcação das terras do povo Xucuru-Kariri: a narrativa como mediação das terras indígenas, publicado em 2007, na coletânea Indígenas do Nordeste, volume XIII organizada pelo Professor Dr. Luiz Sávio de Almeida, Amaro Hélio, Jorge Vieira e a própria Maria Ester. Em 2008, Maria Ester publica um artigo na mesma coletânea de volume X, com o tema “Terra parcela, terra esfacela: a democratização do povo Xucuru-Kariri em Palmeira dos Índigenas”⁴².

Até o momento existem dois trabalhos de conclusão de graduação em pedagogia que discutem a Educação Escolar Indígena em Alagoas: “Educação Indígena: da negação histórica ao resgate de um direito sociocultural”, 2005, de Maria Edjane E. dos Santos e Maria Elza da Silva. O outro, até o momento, não conseguimos localizar, mas, segundo as informações, trata do povo Wassu-Cocal que vive no município de Joaquim Gomes, Alagoas.

Em 2008, Gérson Alves da Silva Júnior defendeu uma livro no Mestrado em Educação da UFAL, com o título “Políticas da Assimilação: Educação Escolar Indígena em Alagoas a partir da Constituição de 1988”. Silva Junior (2008) faz uma discussão sobre a questão dos indígenas que vivem fora das aldeias, ao mesmo tempo em que discute a Educação Escolar Indígena a partir da Constituição de 1988, e estabelece uma relação com a história dos povos indígenas e o processo de ocupação pelos europeus, do espaço brasileiro.

Há trabalhos de conclusão de graduação e especialização em comunidades indígenas, mas no momento tivemos acesso apenas a três, relacionados ao Curso de Pedagogia, produzidos por indígenas Xucuru-

⁴² Sabemos que há outros trabalhos de Maria Ester como a livro de mestrado e seu trabalho de doutorado em andamento, além de outros pesquisadores, mas até o momento não obtivemos maiores informações e acesso a eles.

Kariri de Palmeira dos Índigenas.

Raquel Santana da Silva fez um trabalho com o tema: “Um estudo crítico reflexivo sobre educação diferenciada dos Xucuru-Kariri”, apresentado em 2005; Rosângela Soares de Queiroz discute as “Dificuldades no ensino aprendizagem na educação escolar indígena do povo Xucuru-Kariri da Fazenda Canto”, datado do ano de 2006 e Gecinaldo Soares de Queiroz faz seu trabalho com o tema: “Meio ambiente e educação escolar indígena: uma análise sobre a concepção de ressignificação ambiental” que permeia os alunos indígenas da Escola Pajé Miguel Selestino da Silva”, orientado por Ivanilson Barbalho, apresentado em 2008. Os três trabalhos foram concluídos e apresentados na Faculdade Católica São Tomás de Aquino no município de Palmeira dos Índigenas- AL.

Consideramos pertinente dizer que os indígenas não-aldeados não são nosso objeto de estudo, não porque os ignoramos, mas pelos objetivos desta pesquisa. Sendo assim, vemo-nos mais voltados para a educação escolar do povo indígena (Jiripankó) e uma escola indígena (José Carapina) e dentro dessas limitações e deste espaço, pretendemos ampliar as aproximações e distanciamentos ou possíveis generalizações para outras escolas do Estado de Alagoas.

É recente a discussão acadêmica acerca da educação escolar indígena. Parece, de fato, esdrúxula tal discussão, já que o mundo indígena nunca precisou desse instrumento para viver. O constante processo de colonização brasileiro conduziu o indígena a tal necessidade. Para a subsistência numa sociedade globalmente ocidentalizada, é preciso que se apropriem desses bens materiais e imateriais para continuarem vivos, ainda que isso tenha silenciado progressivamente a constituição de sua cultura.

Para esta discussão sobre os povos indígenas alagoanos, vamos nos

deter apenas na história dos indígenas do sertão: os Kalancó, os Karuazu, os Katokin, os Koiupanká e os Jiripankó. Estes povos possuem histórias muito próximas, tendo em vista que se autodenominam descendentes dos Pankararu. Trataremos de forma breve da história que liga esses povos para situarmos melhor os Jiripankó.

A constante ameaça de morte e extermínio de indígenas na região do sertão pernambucano está presente em cartas escritas desde o início do século XIX. É uma constatação das fugas dos indígenas e, ao mesmo tempo, da negociação para se aldearem como garantia de continuarem vivos.

Ao mesmo tempo fica entendido que, mesmo nos aldeamentos, os indígenas eram surpreendidos com ataques dos brancos bandeirantes ou fazendeiros interessados nas terras e no trabalho forçado. Quando não eram traídos pelos religiosos, estes, às vezes, eram também assassinados junto com os indígenas. Segue recorte da carta:

Aos 7 de julho saí de Pernambuco, e aos 31 do dito cheguei na capela de Jiritacó, ribeira do Moxotó, e no primeiro de Agosto, que era o dia de Sant^{ta} Anna, depois de ter celebrado a santa missa, lá vierão dous dos ditos gentios a ter fala comigo, porque já estavam notificados pelos moradores da dita ribeira; com muito agrado os recebi, e perguntando eu por toda a sua gente, responderão que estavam todos juntos no mato, esperando por mim, mas que não sahão n^{essa} ribeira por medo da muita gente que havia, e que só indo eu ao logar chamado Jacaré, por ser este logar muito retirado, (...)⁴³.

⁴³ Frescarolo (1913, p. 207).

Parte dos indígenas fugiu para áreas que hoje correspondem ao território do Estado de Alagoas. Esses indígenas que fugiram, passaram a silenciar a indigeneidade. Se fossem “descobertos” seriam assassinados ou “obrigados” a se tornarem “místicos”.

Com o passar dos anos, alguns indígenas voltaram para o local do antigo aldeamento Brejo dos Padres, passando a ser “protegidos” por padres de paróquias da região do sertão pernambucano. Outros continuaram “escondidos”. Esses indígenas que continuaram às “escondidas” nas terras alagoanas, vivem hoje nos municípios de Água Branca, Inhapi e Pariconha⁴⁴.

Os indígenas que emigraram para as terras alagoanas passaram um período de “silenciamento” que corresponde, aproximadamente, entre o final do século XIX e meados do século XX. Eles se encontravam nas suas cabanas ou taperas, geralmente à noite e às escondidas para praticar as celebrações e os demais rituais. Não poderiam aparecer para a comunidade como indígenas, porque os delegados estavam derrubando as casas e prendendo os responsáveis pelos rituais.

É possível e lamentável afirmar que os indígenas que ocuparam o território alagoano desde o período de perseguição e “fugas” se estenderam mais sistematicamente até as décadas de 1970 e 1980, data em que se juntariam a outros movimentos sociais, com apoio de ONGs e do Conselho Missionário Indigenista (CIMI) para reivindicarem, a princípio, a terra. Logo surgiram outros pontos em pauta, que se ligam ao movimento indígena brasileiro, como a escola diferenciada.

Os povos indígenas da região reconhecidos pelo Estado Brasileiro, como os Pankararu e os Fulni-ô de Águas Belas, Pernambuco, gozavam

⁴⁴ Silva (2007).

de alguns “benefícios”, incluindo “proteção”, o que motivou também os demais que não eram reconhecidos a reivindicar o reconhecimento étnico pelo Estado.

O momento histórico pelo qual passaria o Brasil nos anos de 1980 era de luta pela abertura política o que levou uma parcela da população a reivindicar melhorias sociais. Nesse momento, já não havia as “perseguições”, com a finalidade do extermínio, porque os brancos da sociedade no entorno dos indígenas pouco os reconheciam como “diferentes”. Basta lembrar que já se fazia quase um século de “silenciamento cultural” e de tentativa de assimilação do que se julgava como “cultura nacional”.

Com o apoio das ONGs e do CIMI, os povos do sertão alagoano buscaram o reconhecimento étnico do Estado como povo indígena, o que veio acontecer a partir da década de 1980. Isto não significa dizer que os “benefícios”⁴⁵ seriam a principal motivação, mas, diante da história desses povos, pesaram bastante nas decisões e nos encaminhamentos tomados internamente.

Eles vivem sem terra suficiente para o sustento econômico e religioso, sem trabalho, em condições desfavoráveis e em alguns casos, subumanas, uma história que se construiu ao longo dos 500 anos de contato com o “mundo dos brancos”, como se referem os indígenas.

Para que a memória dos outros venha assim reforçar e completar a nossa, é preciso também, que as lembranças desses grupos não estejam absolutamente sem relação com os eventos que constituem o passado. Cada um de nós, com

⁴⁵ Para serem assistidos pela FUNAI e outros órgãos, os povos indígenas necessitam do reconhecimento do Estado como povo diferente. Os benefícios estão ligados ao assistencialismo.

efeito, é membro ao mesmo tempo de vários grupos, maiores ou menores (Halbwachs, 1990, p. 78).

Da chegada dos indígenas ao território alagoano até a década de 1980, sempre mantiveram encontros entre os povos do Pariconha, Água Branca e do Inhapi, quase sempre às “escondidas” para a celebração de alguns rituais, que geralmente aconteciam à noite ou nas matas para não chamar a atenção, pois não havia terreiro e nem Poró nessas comunidades. Os rituais que necessitariam desses espaços, por isso, procuravam manter contato com os Pankararu para tais celebrações.

O processo de “ressurgimento” de identidades indígenas no Nordeste, argumenta Amorim (2003), está intimamente ligado à ideia que se tem do “índio do Nordeste”. Isto é, a crença de tratar-se de um “objeto de interesse residual”, deslocado dos grandes debates da Antropologia Nacional, existindo, de certa forma, lacunas etnográficas que silenciam a problemática indígena no Nordeste, onde os estudos apontam, quase unicamente, para os efeitos da aculturação e não para a interpretação dos fatos da emergência étnica.

Entende-se por “ressurgimento” o processo de organização do movimento indígena, no que diz respeito à articulação política na luta pelo direito à terra, às práticas religiosas e toda uma cultura diferenciada, ou seja, o direito de existir enquanto povos diferentes. Outro conceito bastante utilizado é o de “remanescimento”, que está relacionado a todo um processo de auto-afirmação e de descendência de povos que foram “silenciados” durante muito tempo e passam a reafirmar o parentesco como povo pertencente a outro.

Pode dizer-se que, a partir da década de 1970, os indígenas, representados por suas lideranças, juntaram-se a outros movimentos sociais da época, talvez já como reação a organismos internacionais e

começaram a discutir sobre sua existência, fortalecendo o movimento e a causa indígena, estimulando outros povos a participarem e retomarem suas práticas culturais, assumindo-as publicamente, pois, estes continuavam a praticar seus rituais, até então, no silêncio⁴⁶.

O indígena não havia se preocupado com exposições anteriormente, agora passaria a fazer uma viagem do retorno, discutida por Oliveira (2004) e uma busca pela imagem, defendida por Amorim (2003) no sentido de reencontrar nos antepassados valores culturais e desenvolver um aprendizado com todas as pessoas da comunidade (anterior a esse momento apenas alguns vivenciavam os rituais porque eram “proibidos”) para externar, de forma limitada, (apenas o que era possível mostrar) e d contrapartida, expressarem-se livremente, até mesmo ter acesso a projetos e programas dos governos Estadual e Federal.

A partir de 1974, com as Assembléias de Chefes Indígenas, estimulados pelo Conselho Indigenista Missionário – CIMI, os povos indígenas passaram a se organizar e assumir publicamente suas identidades étnicas, reivindicando a demarcação de suas terras (CIMI – ANE, 2004 p. 12).

Nas últimas décadas do século XX, observa-se a ampliação do processo de resistência e a etnogênese⁴⁷ dos povos indígenas tem

⁴⁶ Conforme Almeida e Silva (2004) (...) os Pankararu tornaram-se ignorados ou “invisíveis” por um longo período até o reconhecimento oficial (...) pelo SPI (Serviço de Proteção aos Indígenas). (...) Essa fase está muito viva na memória das pessoas mais idosas da comunidade, que falam sobre o período, relembrando a grande repressão sofrida pelo grupo.

⁴⁷ Etnogênese é um conceito da antropologia que trata do processo de emergência de novas identidades étnicas, do ressurgimento de etnias.

aumentado. Conforme Almeida (2004) surgiram das cinzas históricas para reconquistar e assumir o lugar, segundo eles, devidamente seu, que forçadamente tiveram que negá-lo em troca da silenciosa e estratégica existência. M^a dos Prazeres Albuquerque, integrante do Conselho Indigenista Missionário, relata o processo de remanescente das populações indígenas alagoanas da seguinte forma:

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

Segundo Amorim (2003), o grande avanço da retomada da luta por direitos como à religiosidade, à terra e à existência, foi surgindo de organizações regionais por categorias como a de professores, agentes de saúde, movimento de estudantes indígenas, formação de lideranças, além do Conselho de Articulação dos Povos e Organização Indígenas do Brasil (CAPOIB), e outros como a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), atuando em parceria com o CIMI, ampliando e estimulando encontros de formação de base na região do Sertão, onde está localizada a maioria dos povos em processo de ressurgência étnica, visando aoe certa forma, “provar” para a sociedade a sua indigeneidade e, em governamentais.

É nesse contexto que outros povos indígenas alagoanos buscam apoio de grupos mais próximos geograficamente, como os Xucuru-Kariri, os Kariri-Xocó e principalmente os Pankararu – os quais atualmente vivem em Tacaratu e em Petrolândia-PE, – no sentido de

recuperar elementos referentes à sua imagem, como vestes, pintura, canto e dança, cobrados pela sociedade não índia e pelo Ministério da Justiça e FUNAI, como requisito essencial ao seu reconhecimento étnico.

Conforme Amorim (2003), existe a pressão no sentido de resgatar e dar continuidade a sua descendência (histórico-ancestral), com o propósito de construir um nome, uma identidade (étnica), específica e diferenciada, possibilitando, dessa forma, a construção de uma “nova” história, entre seus “novos” componentes, tanto no aspecto ritualístico quanto político, cultural, histórico e social.

Deve ser observado que o Estado não é o responsável pela criação do “novo” indígena, ele sempre existiu e existe. O Estado reconhece a existência indígena frente a movimentos indigenistas que sempre lutaram para serem entendidos como povo diferente.

Os grupos indígenas do sertão alagoano como os Kalancó, os Karuazu, os Koiupancá, os Katokin e os Jiripankó passaram a se expor para a sociedade não- indígena assumindo uma identidade que, até o momento, haviam ocultado. Em julho de 1998, no centro de Água Branca, os Kalancó apareceram para a sociedade não-indígena e fizeram uma apresentação como forma de protesto; na oportunidade, havia a imprensa nacional e o jornal Tribuna de Alagoas⁴⁸.

A resistência dos povos indígenas os levou a refletir sobre o reconhecimento étnico, conforme a Carta dos Povos Indígenas Resistentes, elaborada entre os dias 05 e 20 de maio de 2003, na cidade de Olinda, em Pernambuco - da qual participaram 90 lideranças de 47 povos indígenas de todo o país e representantes de diversas entidades governamentais e não-governamentais. Esta carta afirmava que os

⁴⁸ Herbetta (2002, p. 58).

povos reunidos deveriam ser reconhecidos por sua história de resistência e não mais por sua suposta ressurgência ou emergência.

O documento torna explícito: “A nossa presença vem sendo reafirmada a cada dia, principalmente por nossa capacidade de resistir a toda sorte de opressão e massacre impostos pelo Estado brasileiro ao longo de mais de 500 anos”. Em seguida, fundamenta a não aceitação das exigências do governo federal por parte destes povos, com relação à produção de relatórios, perícias e laudos de comprovação de sua identidade étnica, a fim de conferir-lhes direitos inerentes e especiais, consagrados na Constituição Federal de 1988.

A partir daquela data denominaram-se povos resistentes, tendo um significado expressivo do ponto de vista político/indigenista. Definição de seus objetivos, sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento étnico e à demarcação de suas terras. A carta encerra com a seguinte frase: “Não somos ressurgidos, nem emergentes, somos povos resistentes”.

A história dos povos indígenas de Alagoas que conseguiram sobreviver passa por processos de mudanças significativos, quanto ao seu modo de vida e seus aspectos culturais, como também de valores e concepções de mundo, ao longo dos 500 anos de colonização. Contudo, resistiram veementemente e permanecem praticando os rituais e festas religiosas próprias da cultura indígena: como os Praiá, Menino do Rancho, ritual do Prato e a Festa do Imbu, sobre os quais detalharemos mais adiante.

Segundo dados informados pela FUNAI, até aquela data havia dez povos indígenas em Alagoas, alguns já reconhecidos pelo Estado e outros estavam em processo de reconhecimento. Tal processo dá uma ligeira impressão de que o próprio Estado tem autoridade para definir quem pode e quem não pode ser indígena, como se fosse uma questão

de escolha. Nossa pesquisa não entrará em detalhamento sobre esse assunto porque não é nosso objeto de estudo.

O Quadro 1, intitulado “Povos Indígenas de Alagoas”, apresenta mapeamento detalhado da presença e da localização por município de onze distintas etnias, tais como os Jiripankó em Pariconha, os Kariri-Xocó em Porto Real do Colégio e os Wassu-Cocal em Joaquim Gomes. Essa compilação de dados, fornecida pela SEDUC-AL em 2025, essencial para compreender a complexidade e a relevância dos indígenas para a vida cultural e social alagoana.

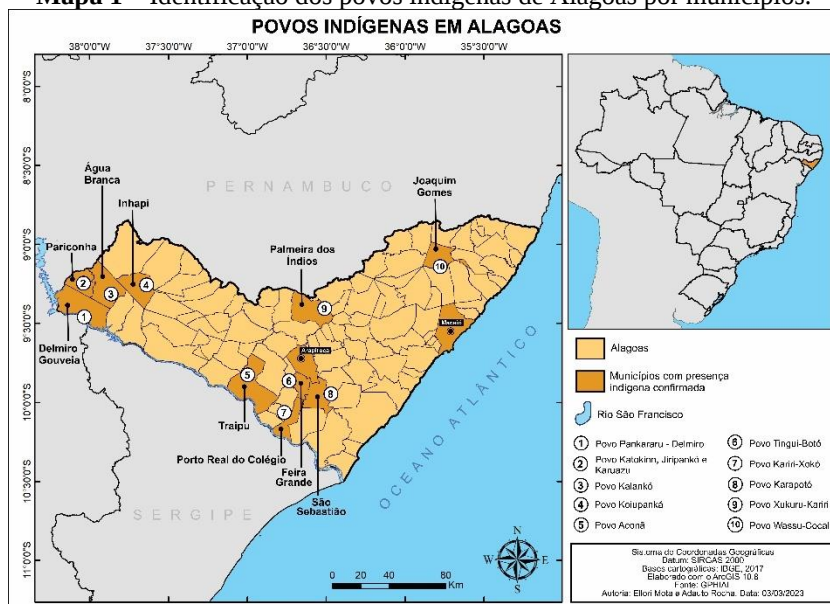
Tabela 1 - Povos Indígenas de Alagoas.

ORDEM	POVO	CIDADE
1.	Jiripankó	Pariconha
2.	Karuazu	Pariconha
3.	Katokinn	Pariconha
4.	Kalankó	Água Branca
5.	Koiupanká	Inhapi
6.	Pankararu	Delmiro Gouveia

7.	Xukuru-Kariri	Palmeira dos Índios
8.	Tingui-Botó	Feira Grande
9.	Karapotó	São Sebastião
10.	Kariri-Xokó	Porto Real do Colégio
11.	Wassu-Cocal	Joaquim Gomes

Fonte: SEDUC-AL, 2025.

O mapa a seguir apresenta o mapa da distribuição geográfica dos povos indígenas no estado de Alagoas, detalhando sua presença por município. Baseado em dados do GPHIAL (2025), a representação visual permite identificar as áreas de concentração dessas comunidades, oferecendo um panorama possibilitando a compreensão da diversidade étnica e cultural alagoana. A análise deste mapa é fundamental para o planejamento de políticas públicas, a promoção do reconhecimento territorial e o apoio às iniciativas de desenvolvimento sustentável e cultural dos povos originários do estado.

Mapa 1 – Identificação dos povos indígenas de Alagoas por municípios.

Fonte: GPVIAL, 2025.

Diante do exposto, é possível concluir que estudar os povos indígenas é atribuir um “novo” olhar à história de Alagoas, à História do Nordeste e à História do Brasil, que tanto devem a esses povos resistentes com mais de 500 anos de tentativa de modificação cultural, mas também de luta, resistência e, principalmente, de construção e reinvenção dentro desse processo colonizador ainda em curso.

Estudar as questões indígenas em Alagoas significa também considerar a presença desses povos na vida do alagoano, é mergulhar na história em busca de fazer justiça a um passado silenciado, passado este que não diz respeito apenas a um grupo social, mas a toda a

sociedade que tem como marca cultural a indigeneidade descrita por Verçosa (2002, p. 24) da seguinte maneira:

Pensar a cultura alagoana, indo das posturas corporais aos elementos do sagrado, (...) passando pela música e pela culinária, sem considerar o elemento indígena presente na vida diária de todos nós, é, na verdade, querer amputar, sem sucesso, o que há de mais primordial e profundo em nossa alma.

Estudar a questão indígena significa também uma forma de educar para os brancos, na medida em que nos permitimos olhar a questão como humanos, nos abre possibilidades para um aprendizado no sentido de conviver com a diferença e assim tê- los por igual. Apenas dessa forma se poderá pensar em diálogo entre culturas diversas.

Verçosa (2002) argumenta que há uma necessidade do estudo da memória indígena como forma de ampliar conhecimentos a respeito da identidade dos alagoanos. Segue lembrando o quanto temos da cultura indígena na imensa maioria. É só olhar com os olhos de ver para dentro e enxergarmos o quanto o colonizador e, em seguida, a elite, com sonhos de europeização, não foi capaz de vencer a resistência cultural que teimou em fazer-se presente na sua cultura a ponto de renascer povos inteiros das cinzas do esquecimento e da opressão. Basta ver também que a cultura ocidental promoveu verdadeira barbárie em relação a povos não-europeus no mundo inteiro.

Assim, constata a necessidade de estudar a história dos povos indígenas em Alagoas e mostrar a sua luta pela sobrevivência, expressando-se de acordo com as conjunturas de cada época. Na atualidade, essa luta é pela manutenção da existência, frente à Educação

Escolar Indígena que deve ser diferenciada.

A partir de 1970, vários povos indígenas do Brasil começaram a reivindicar seu reconhecimento étnico, a retomada da posse da terra e uma educação dita diferenciada, que, segundo eles, é necessária pela sua história de resistência. Certamente, a proximidade com outras culturas e a retirada dos modos de sobrevivência do povo indígena fazem da escola um instrumento imprescindível a sua sobrevivência. Paladino (2005, p. 2) argumenta que

É uma questão que tem começado a ser debatida principalmente a partir da década de 70 do Século XX no Brasil, num contexto de transformação das políticas indigenistas e que se coloca hoje como uma das principais reivindicações das organizações indígenas. No entanto, ser objeto de políticas públicas e de intervenção de diversas agências (Estado, Igrejas, ONGs, até de agências de cooperação internacional cujo apoio financeiro, assim como formulação de diretrizes são fundamentais para a existência da maioria dos projetos), observo que faltam abordagens críticas da forma como ela vem se desenvolvendo nas últimas décadas.

A educação formal para as populações indígenas do Brasil tem início nos anos de 1990 e passa a ser reconhecida pelo Estado, em leis, resoluções e outros documentos oficiais. Instituições como as de cunho missionário mais fundamentalistas se apropriam de uma linguagem sobre diversidade e respeito às diferenças.

As próprias lideranças e representantes indígenas cada vez mais utilizam certas fórmulas de um paradigma que vamos chamar de diversidade, para acompanhar suas reivindicações e demandas. Assim,

na atualidade é possível formular que a educação indígena deve ser bilíngue, específica, diferenciada e intercultural, como direito conquistado pelos povos (Paladino, 2005).

É de fundamental importância pensar nas questões que envolvem a existência de uma escola “diferenciada”. Há poucas possibilidades de haver o “respeito” às diferenças se os modelos de escolas indígenas forem formulados fora do espaço indígena e sem a participação dos mesmos durante o processo de construção.

CAPÍTULO II

RITUAIS DE FORMAÇÃO DO POVO INDÍGENA JIRIPANKÓ

A nossa intenção de tratar sobre os rituais é porque vemos neles um ponto central da vida indígena. O ritual é a essência da cultura que se transmite no dia-a-dia e que orienta as outras relações sociopolíticas do povo Jiripankó. A formação nos rituais é de longa duração, chegando até 25 a 30 anos para um indígena ser considerado preparado ao exercício da vida espiritual como um Juncaia, capaz de trabalhar com a cura, por exemplo. Isto foi necessário para conhecer melhor os Jiripankó e, depois, poder tratar da educação escolar com mais segurança relacionada à diferença. Nossa opção pela observação, descrição e análise dos rituais é porque não há um referencial teórico sobre rituais Jiripankó, pois, segundo eles, até então não se havia permitido pesquisar. Portanto, nos apoiaremos nos depoimentos e nas nossas observações durante o ano de 2008, com um contato mais efetivo na comunidade Ouricuri.

Foto 5 – Pessoas com o cansanção nos ombros para fazer a Dança do Cansanção na comunidade Ouricuri do povo indígena Jiripankó.



Fonte: Acervo particular do autor deste texto, 2008.

A Foto 5, apresenta momento significativo da comunidade Ouricuri do povo indígena Jiripankó. Embora a imagem seja um recorte da realidade e não mostre as pessoas em sua totalidade, a descrição retrata indivíduos com o "cansanção nos ombros", preparando-se para a execução da tradicional Dança do Cansanção. Essa cena sugere registro etnográfico da prática de saberes na comunidade Jiripankó.

O Poró, aqui mostrado em 2008 construído com alvenaria na comunidade Ouricuri, serve como um espaço sagrado e exclusivo para rituais indígenas específicos do povo Jiripancó. Sua construção sólida, uma adaptação moderna, ainda abriga cerimônias profundamente

tradicionais, enfatizando o compromisso da comunidade em manter suas práticas espirituais mesmo com a evolução de seu ambiente físico. Essa estrutura é um poderoso símbolo da sacralidade duradoura em seu território.

Há vários rituais dos Jiripankó, mas nos limitaremos a descrever apenas aqueles em que estivemos presentes e permissão para relatar⁴⁹. Tratar da religiosidade indígena é entrar num universo de difícil compreensão para nós, ocidentais. A nossa compreensão de religiosidade, regra geral, está condicionada à racionalidade cristã. Duas razões, pelo menos, nos limitam a falar sobre a religiosidade Jiripankó. A primeira delas refere-se à dificuldade de conhecer, compreender e decodificar as simbologias. A segunda é porque o tempo em que estivemos envolvidos na comunidade como pesquisadores não foi suficiente para aprofundar nosso entendimento sobre os conhecimentos religiosos, até mesmo aquilo que pode e o que não pode ser externado, quanto aos rituais. Por isso, tivemos o cuidado de fazer uma leitura minuciosa com um professor indígena Jiripankó, indicado pelas suas lideranças, antes de qualquer exposição.

Firmamos compromisso com o povo Jiripankó de devolver à comunidade tudo o que viéssemos a produzir. Nada mais justo. É comum ouvir reclamações, por parte deles, sobre alguns pesquisadores que estiveram lá e que jamais voltaram para dar qualquer tipo de justificativa ou agradecimentos. Como pesquisador e pertencente

⁴⁹ Os Jiripankó praticam outros rituais dos quais só alguns indígenas podem participar. É uma prática comum entre os povos indígenas guardar entre alguns os “segredos” religiosos. Para eles, é necessário conhecer e vivenciar, ter experiência e confiança para tratar de determinados rituais que guardam os segredos dos encantados, que só revelam a quem eles sabem que vão cuidar e utilizar para proteger o povo.

àquela comunidade, pretendemos fazer da nossa pesquisa uma forma de melhorar o relacionamento entre universidade e comunidade indígena, no sentido de construir uma relação de confiança mútua. Nas palavras de seu Elias Bernardo, o pajé, transpareciam certa desconfiança e aborrecimento: “já disse que não ia mais fazer entrevistas com ninguém, mas vou fazer com você”. Isso nos coloca diante de uma grande responsabilidade para que não venhamos interromper nossos trabalhos, assim como de outros que virão. Manter o respeito à memória daquele povo, e não deixar a voracidade acadêmica se sobrepor.

2.1 O Poró

A primeira referência ao Poró é de que ele existe como um lugar sagrado onde acontecem quase todos os rituais fechados à comunidade, exceto para aqueles que têm permissão de frequentar. Mulheres e meninas não participam desses rituais dentro do Poró. O Poró, mostrado logo a seguir, foi construído com alvenaria na comunidade Ouricuri, serve como espaço sagrado e exclusivo para rituais indígenas específicos do povo Jiripancó. Sua construção sólida, uma adaptação moderna, ainda abriga cerimônias tradicionais, enfatizando o compromisso da comunidade em manter suas práticas espirituais mesmo diante da mudança de seu ambiente físico. Essa estrutura é um símbolo da sacralidade em seu território.

Foto 6 – Poró construído com alvenaria, da comunidade Ouricuri do povo indígena Jiripankó.



Fonte: Acervo particular do autor deste texto, 2008.

Poró, mas há mulheres na comunidade que têm influência no mundo religioso e possuem poder para determinar ou apresentar pessoas para iniciação na vida religiosa. Numa das entrevistas com o cacique Genésio Miranda, revelam-se o poder e a importância das mulheres na vida religiosa. Ele mostra que, em conversa com indígenas Pankararu na busca por “autorização” para dar um nome ao povo de Jiripankó, um dos Pankararu revela:

Genesio pode levantar o nome lá porque você já tem o seu direito e pra isso eu me lembro que minha vó lhe deu e você tem e pode levantar (...)1.

Da mesma forma o pajé Elias Bernardo fala da sua iniciação na vida religiosa com uma mulher por nome de Maria Calu: minha tia Maria Chulé que era irmã de meu pai e era uma grande sabida e ontosse ela nunca tinha me visto. No primeiro dia que ela me viu ela me abraçou e me levou lá pra dentro do quartinho dela e ontosse pegou lá o ritual e me cruzou e quando acabar foi colocou eu lá em riba de um tamborete velho e pegou o ritual e jogou nas minhas costas e minha cabeça e quando acabar me cruzou e quando acabou foi e falou “(...) você vai ser um menino inteligente que vai trabalhar com o Encantado que eu vou lhe dar”⁵⁰.

O Poró é um lugar onde acontecem também reuniões de interesse de todo povo, em especial, no que se refere às questões religiosas. Lá se vivenciam as relações entre o sagrado e o mundo real. Os Praiá externam o mundo sagrado por meio dos encantados presentes nos rituais. É um lugar silencioso, de muito respeito, no qual alguns buscam o refúgio para a reflexão, dado o fato de que se trata de um lugar tido como cercado de energias, transmissor de paz, segurança e tranquilidade, capaz de reestruturar a mente e o corpo. Assim nos sentimos quando lá estivemos.

No sábado do dia doze de janeiro de 2008, acreditamos ter sido um dia muito importante para quem se ocupa deste objeto de pesquisa. Foi um dia daqueles em que parece ter acontecido tudo. Ajudamos a construir o Poró, conversamos com crianças, fizemos fotos, participamos de um ritual “trabalho de mesa” que terminou às vinte e duas horas, logo fui convidado para outro. Mas já haviam acontecido outros episódios que provocaram uma confusão mental e nossa cabeça não suportou, nesse horário seguimos para Água Branca, cidade vizinha

onde nascemos. Lá temos ainda alguns amigos e procuramos brincar e um pouco de divertimento.

Retornamos à comunidade por volta das nove horas do sábado. Fomos convidados para participar da construção de um novo Poró, pois o que lá existia passou a ser um espaço disputado pelas divergências políticas internas sobre os quais nosso trabalho não tocará. Todo material, segundo eles, foi doado por políticos do local, fato comum na região. Aos poucos, vimos as paredes do Poró crescerem e tomarem forma. No final da tarde, com as paredes erguidas, faltava apenas a cobertura. Era o resultado do trabalho em grupo pelas mãos rudes e calejadas, mas também delicadas, daqueles serventes e pedreiros.

O que pode nos levar a concluir que a educação de um povo se dá muito mais fortemente fora do espaço escolar e que a vivência está impregnada nas memórias coletiva e individual. Tivemos um momento rico e educativo até este momento relatado. Aproveitamos o descanso para fotografar, já que nos sentíamos parte daquele momento tão precioso.

Durante nosso descanso, conversamos com uns meninos que nos cercaram, curiosos com a presença da câmera digital. Fotografamos e ao mesmo tempo perguntamos sobre escola, estudos e o que eles pretendiam para o futuro. Responderam que gostariam de trabalhar na roça como o pai. Deixou-nos atentos o pouco efeito da escola, até aquela idade, para o futuro daquelas crianças, com relação à profissionalização. De qualquer modo, todos diziam saber ler e escrever na primeira e segunda série.

Depois das fotos, convidamos um indígena para irmos até um morro para fazermos umas fotos da comunidade de um ângulo que nos possibilitasse visualizar toda a comunidade. Lá no topo da pedra tem uma cruz e embaixo, num terreno arenoso e plano existe um terreiro,

para eles, sagrado. Lá acontece o ritual do cansaço, sobre o qual falaremos mais à frente. Fotografamos e retornamos ao local onde estavam todos para o almoço.

2.2 O Terreiro Indígena Jiripankó

Geograficamente, o terreiro indígena é um espaço de aproximadamente 50 m², com variações de tamanho. É limpo e varrido com vassouras de palha de Ouricuri ou de um mato chamado vassourinha. Geralmente tem um formato quadrado com algumas árvores a sua volta. Um povo pode ter vários terreiros. Os Jiripankó possuem quatro ou cinco, não há precisão, e destes, visitamos três. Trata-se de um lugar de encontro do povo para comemorar, dançar, festejar, celebrar. O terreiro é, acima de tudo, um lugar sagrado onde acontecem principalmente os rituais religiosos, simultaneamente aos festivos profanos e aos rituais de sacrifício.

Numa apresentação dos Praiá é possível perceber que o terreiro tem sido um lugar de resistência ao longo dos 500 anos de contato com o branco. Certamente houve uma mistura de símbolos entre o mundo cristão e o indígena, como, por exemplo, as cruzes pintadas nas vestimentas dos Praiá representam uma presença cristã, mas não significa que o ritual seja cristão. Mesmo em condições diferentes do ponto de vista cultural ou de lugares e posições desiguais, os indígenas mantiveram o terreiro como lugar de encontro para as permanências culturais.

Foto 7 – Os cantadores com o povo e os Praiá no ritual da oferenda na Festa do Umbu.



Fonte: Acervo particular do autor deste texto, 2008.

Na foto 7, mostra os cantadores com o povo e os Praiá. Uma cena vibrante da Festa do Umbu de 2008, esta foto captura os cantadores, a comunidade e os Praiá durante um ritual de oferenda no terreiro do Ouricuri. A imagem sintetiza a participação coletiva e a devoção espiritual que caracterizam as cerimônias Jiripancó, onde o canto comunitário e a presença do Praiá demonstram a conexão com seus espíritos ancestrais e tradições.

Não se trata de um lugar programado ou preparado para resistir à história do contato com o branco, mas nem por isso deixa de ser. Para

compreensão deste mundo é preciso mergulhar no mundo indígena, conviver com a comunidade, porque a lógica de tempo e de espaço não segue os mesmos passos dos nossos. O tempo do terreiro envolve o tempo do povo e de seus protetores, os encantados. É o tempo da natureza, da memória dos antigos, dos anciãos.

Esta memória é o que define a constituição das famílias e suas relações de poder dentro e fora da aldeia. A memória é o que torna viva a história dos antepassados e a relação deles com o mundo sagrado e o mundo real. Tal condição lhe atribui poder de classificar e de distribuir forças entre os clãs e o tempo atual, a fim de dar continuidade às estruturas enraizadas ao longo dos tempos.

As relações se modificam, mas muito lentamente, mesmo quando aparentam uma mudança brusca, como no caso do contato dos indígenas com o branco. Isto nos lembra passagens de Walter Benjamin (1994, p.205) no escrito O narrador, o qual pode comparar-se ao pesquisador nos propósitos colocados por nós, ou seja, que o narrador-pesquisador não deve estar interessado em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório, e sim interessado em mergulhar a coisa narrada na vida do pesquisador-narrador para em seguida retirá-la dele. Assim ele narra uma vida inteira, no sentido de que extrapola a cronologia de quem conta e ouve.

Na foto abaixo apresenta um momento vibrante da Festa do Umbu na comunidade Ouricuri Jiripankó, em 2008, destacando a apresentação dos Praiá. A fotografia oferece um vislumbre da riqueza cultural e da celebração comunitária que envolve o evento. Os Praiá, possivelmente como dança e canto, são o foco central, transmitindo a energia e a alegria da festividade.

Foto 8 – Apresentação dos Praiá na Festa do Umbu, comunidade Ouricuri Jiripankó.



Fonte: Acervo particular do autor deste texto, 2008.

O destaque dado à expressão inteira relaciona-se ao fato de que é ampla, secreta, inesgotável, porque transcende a vida dos vivos. Trata-se de um saber que vem de longe, de longínquas terras e espaços outros, tornando-o quase atemporal, em razão de anteceder ao escrito dos ditos humanos das sociedades ocidentais. Então, tal saber não deve ser narrado ao nível de informação e nem atender a voracidade da imediatez da explicação e racionalização tão próprios de nossa ciência.

Seria sim, seguir uma das máximas do texto de Benjamin: “metade da arte de narrar está em evitar explicações” ou o narrador como um conselheiro, no sentido que “aconselhar é menos responder a uma

pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (BENJAMIN, 1994, p. 200). Assim, permanecemos no campo da interpretação, a qual tem um toque profundo de segredo, de mistificação, de sagrado. Dela não se retirou a substância, como lembra Bloch, pois continua um mundo encantado.

Enfim, seria ressignificar o direito do leitor de ter liberdade de interpretar a história sem que a ciência se antecipe a ele. Aquilo que encanta, é porque continua encantado, pois sempre haverá algo de segredo no humano, sejamos indígenas ou não.

Houve muita modificação do ponto de vista visual e na inserção dos indígenas no modelo de sociedade nacional, mas no que tange aos princípios indígenas eles permanecem resistindo às alterações, os rituais nos mostraram isto. Mais uma vez estamos diante de uma questão teórica da história, porque parece estar confirmando a hipótese de se fazer história, quando não se está pensando nela. Os sentimentos, o mundo da não-razão, o encanto, o prazer, as emoções, os desejos individuais e coletivos, os sonhos parecem ter o mesmo peso na história que a política e a economia.

2.3 O Toré Jiripankó

Em relação ao Toré, ele é um divertimento do indígena e da comunidade. Em entrevista concedida a nós em 2008, perguntamos a seu Elias Bernardo, o pajé Jiripankó, sobre qual o significado da música para a vida indígena, e ele nos respondeu: “Não, Gilberto, isso não é música, isso é uma coisa naturalmente que é do (hino) do Encantado. Ele é quem traz isso pra gente e a gente aprende”.⁵¹

Não temos permissão para externar os cantos indígenas dos Jiripankó, eles não autorizam qualquer gravação ou exposição dos seus

cantos. Como já dissemos, cada povo indígena se relaciona de maneira diferente com o sagrado, os cantos pertencem aos encantados, segundo os Jiripankó, devem ser considerados.

A Foto 9 é um registro da Festa do Umbu de 2008, que aconteceu na Comunidade Indígena Ouricuri. Ela mostra a integração de crianças e adultos dançando o Toré junto aos Praiá no terreiro da comunidade. A fotografia captura a vitalidade e a união intergeracional presentes nas celebrações indígenas, com a dança do Toré atuando como elemento de conexão cultural e espiritual.

Foto 9 – Crianças e adultos misturados aos Praiá dançando o Toré no terreiro da Comunidade indígena Ouricuri na Festa do Umbu.



Fonte: Acervo particular do autor deste texto, 2008.

O canto está presente em quase todos os momentos da vida indígena. Há cantos que são restritos a momentos específicos como a cura, e é essa pequena diferença que conseguimos perceber. O Toré tem um sentido mais festivo e aberto a todos da comunidade e convidados. Ele exerce uma função fundamental no processo educativo. É contagiante e envolve as crianças e os anciãos.

Reúne todas as pessoas que não frequentam os rituais mais restritos. As mulheres participam, e não exigem uma preparação. Há pessoas da comunidade Jiripankó que moram fora da aldeia e quando é época de ritual ou de festas eles retornam à comunidade para dançar o Toré, mesmo que seja por alguns minutos, mas talvez isso lhes ofereça o necessário para a manutenção de sua identidade indígena.

Quando há apresentações dos Praiá no Terreiro, há vários cantos, mais acelerados, menos acelerados, mas pouco diferem musicalmente e é muito difícil de distinguir um canto feito para um encantado e para outro. O que nos fez entender que cada Praiá tem um canto. Para nossos ouvidos, repito, dificilmente fará a diferença entre um canto para um encantado e para outro.

O Terreiro e o Toré formam o símbolo de mais alto valor na formação dos indígenas Jiripankó, principalmente para aqueles que não são os “escolhidos” dos encantados para frequentar o “segredo” religioso. Mas há outros espaços educativos, como o trabalho, os jogos de dominó, muito comum entre adultos e crianças, até mesmo o sentar das mulheres nos finais de tarde em volta de uma sombra de árvore para pentear os cabelos, assim como o jogo de futebol dos homens, competição entre eles e outros não-indígenas da região.

Resumidamente, o canto está presente no ritual sagrado, na cura, na festa, nos embates políticos fora da aldeia, por exemplo, quando estão na luta pela terra. Enfim, o canto faz parte do dia-a-dia indígena. Se o

Toré é para todos, os cantos sagrados são restritos aos escolhidos pelos encantados.

2.4 O Praiá – vestimenta, humano, espírito e encantado

Talvez o ponto mais difícil de descrever seja o significado do Praiá, porque representa o centro do segredo religioso indígena. Por este motivo, descreveremos a vestimenta e sua relação com o humano. Sobre o sagrado, apenas diremos que se trata do protetor do povo Jiripankó.

O Praiá é uma representação da divindade, é o encantado quem recebe um nome, incorporado simbolicamente por um ser vivo para representá-lo com vestimenta própria e única. Representa o material do mensageiro chamado também de “espírito- encantado”. Segundo o indígena Jiripankó⁵, significa o material do mensageiro, chamado também de encantado. O Professor Cícero segue:

Os encantados são pessoas que se diferem, por exemplo, eu pessoa morro. Nós na nossa cultura, na nossa tradição, essas pessoas não são mortas. Então, não são todos que têm a condição de vê-los, não são todos que têm a condição de conversar com. Não são todas as pessoas que têm a condição de pedir uma orientação. Não são todas as pessoas que têm a condição de pedir uma cura ou algo desse porte. O Praiá, ele reúne todas, todas não, parte da qualidade de importância de nossos mensageiros e protetores do nosso povo, naquela roupa.

Foto 10 – Praiá com indumentária feita de caroá, cocal feito de pena de aves da região, maracá. Na mão direita fazendo apresentação no terreiro da Comunidade Ouricuri do povo indígena Jiripankó na Festa do Umbu, 2008



Fonte: Acervo particular do autor deste texto, 2008.

A fotografia 10 pode nos transportar para a Festa do Umbu de 2008, realizada no terreiro da Comunidade Ouricuri do povo indígena Jiripankó. Nela, um dos Praiá é capturado em close-up, imerso em sua apresentação. A imagem é um convite para observar os detalhes da sua indumentária cerimonial: o corpo envolto em uma vestimenta confeccionada com caroá, a cabeça adornada por um cocal vibrante feito de penas de aves da região, e a mão direita segurando um maracá, essencial para o ritmo e o canto. Mais do que um simples registro da performance, esta fotografia é um testemunho da beleza, do significado e da profundidade dos elementos culturais e espirituais da identidade

Jiripankó.

Em alguns momentos, os indígenas se referem ao Praiá como um encantado, um espírito; em outros, pode significar uma vestimenta, ou uma pessoa que representa o Praiá naquela comunidade. É ela quem usa a vestimenta. Não há palavras que possam explicar com maior precisão o que é um Praia, porque o significado completo está imerso na cultura indígena, a cuja existência não é dada explicação. Nesta mesma conversa com Cícero ele procura utilizar palavras que demonstrem a significação dos Praiá para ele.

Tenta também falar apenas do que é possível ou permitido revelar. Resumidamente, a nossa leitura da fala do Cícero, é que o Praiá possui uma dimensão da fortaleza do povo Jiripankó; faz uma interligação entre o mundo real e o sobrenatural, representa a simbologia máxima da existência indígena. Mesmo os indígenas que não frequentam os rituais respeitam e “obedecem” às decisões tomadas por aqueles que vivenciam essas práticas. No dizer de Cicero,

ver um Praiá cantar, um Praiá dançar, Praiá... um batalhão tipo aquele de sábado, pra mim e pra todos, enquanto índio é importante, porque é naquele momento que a gente está vivenciando o momento máximo, senão máximo, mas importante da vivência da nossa cultura. Uma comunidade que se regre por esse sentido e tem o Praiá como símbolo religioso, que tem o Praiá como marco fundamental para a sua cultura, vê-los cultuados, vê-los dançando, vê-los presente na vida da comunidade mostra que a comunidade está viva e ativa. Não generaliza, porque há grupos indígenas que não têm o Praiá, mesmo assim, eles têm lá os seus rituais que mantêm a comunidade viva como ela determina que seja⁶.

Observa-se a necessidade de uma vivência intensa de intimidade e de participação no cotidiano indígena para se relacionar com os encantados, para se referir ao sobrenatural, porque não se faz tanta dicotomia entre Praiá – vestimenta, Praiá – encantado e Praiá – humano. A descrição e a significação do Praiá enquanto vestimenta:

Pra nós Jiripankó, para eu Cicinho, eu acho o seguinte: que a partir do momento que a gente tem esse contato materializado com a roupa do Praiá, a gente se encontra mais próximo daquilo que a gente não pode ver ou tocar. É uma forma da gente agradecer, é uma forma da gente estar perto, é uma forma da gente estar interagindo com o “sobrenatural”, que eu não acho sobrenatural, que nesse momento que nós estamos conversando com eles, sobre eles, eles nos ouvem. Principalmente nessa casa que tem mais ouvido do que outra coisa (risos)⁵⁰

2.5 Uma oferenda para os Encantados

No terreiro estava um cantador, puxador, às vezes homem, às vezes mulher, às vezes sentados, às vezes em pé, entoando e emitindo sons ao ritmo do maracá e dos pés dos Praiá que, levantando a poeira, todos em fila faziam voltas ao redor do terreiro e no final de cada volta faziam uma espécie de reverência ao cantador-puxador com todos cantando em voz alta.

De um dos lados do terreiro estavam os convidados e as pessoas da

50 Santos (2008).

comunidade para assistirem à dança do Praiá, e doarem uma oferenda, ou um prato aos encantados – Praiá. O prato oferecido ao Praiá pode ser entendido como a matança de um boi ou carneiro. Geralmente é muita comida oferecida aos Praiá, aos encantados e a todas as pessoas que lá estão.

O Poró só é frequentado por homens, mas havia algumas mulheres na porta, ou até entraram, talvez para servir comida aos Praiá. A primeira parte da apresentação dos Praiá no terreiro durou por volta das dezoito às vinte horas. Dançando e cantando em círculo, iniciando do cantador ou puxador, às vezes, da direita para a esquerda até se encontrarem na frente do cantador, com gestos de reverência, na voz e nos passos e recomeçando mais uma volta no terreiro, às vezes, em sentido contrário.

Foto 11 – Cesto com legumes, cereais, frutas... oferenda aos encantados.
Festa do Umbu, 2008



Fonte: Acervo particular do autor deste texto, 2008.

A fotografia 11 revela momento de espiritualidade da Festa do Umbu de 2008: um cesto com legumes, cereais e frutas. É uma oferenda destinada aos encantados, seres que habitam a fé da comunidade. A ausência de pessoas na imagem direciona o foco para o próprio ritual, simbolizando a gratidão pela colheita, o respeito pela natureza e a conexão com o mundo espiritual. O cesto é testemunho silencioso, mas eloquente, das tradições e da cosmovisão que permeiam a Festa do Umbu, onde a partilha dos frutos da terra se une à reverência pelos protetores invisíveis da comunidade.

Algumas vezes mudavam de cantador para não cansar. O cantador-puxador, homem ou mulher, não se sabe se havia algum tipo de critério na escolha. Outras vezes, os Praiá convidavam uma mulher que estava à beira do terreiro, tomava-lhe um dos braços e seguiam a uma volta no terreiro a dançar. Por volta das vinte horas fizeram um sinal de conclusão da primeira parte e se recolheram ao Poró para o descanso e a alimentação.

O Povo indígena Katokin de Pariconha também foi convidado pelos Jiripankó e chegaram um pouco depois do início da festa. Assim, eles só retornariam participando como parte integrante junto aos Praiá na segunda sessão.

Durante o intervalo, as pessoas ficaram rondando o terreiro defronte à casa do Pajé Elias, certamente pelo fato de que a comida que servia aos convidados estivesse por lá. Outra observação a ser feita é que antes do início da apresentação e depois de prontos, foi servido a todos nós, uma garapa de rapadura (água com raspa de rapadura).

Observamos que no horário das telenovelas, na casa do pajé Elias, foi ligada a TV. Mulheres, poucos homens e muitas crianças ocuparam a sala, desde o chão ao sofá, para ver uma novela cujo enredo tratava de mutantes, vampiros e lobisomem. No horário de retorno dos Praiá

para o terreiro, ficamos com Alexandre⁵³, porque eles não teriam público, em razão de os convidados e o povo ocuparem-se com a TV.

Não há como negar o forte atrativo daquele eletrodoméstico nas comunidades indígenas. A zona rural parece atrair mais ainda este tipo de recurso, pois lá residem o silêncio e a escuridão, cujas existências fazem a noite parecer mais longa e monótona.

O cantador- puxador deu um sinal de retorno e os Praiá voltaram ao terreiro; não deu para reconhecer porque as vestimentas não permitiram, mas tivemos quase certeza de que estavam juntos Jiripankó e Katokin, aos passos rítmicos seguindo o canto e o balançar dos maracás. A TV estava sem telespectadores. Todas as pessoas estavam à beira do terreiro para prestigiar um ritual que se repete sem que se tenha ideia do tempo.

Contudo, este ritual terminaria mais ou menos à meia noite e no final, encerraram com toré, aberto a todas as pessoas da comunidade, incluindo os convidados. É uma espécie de agradecimento, uma dança e canto alegre, descontraído e contagiante. O Toré, com o clima de harmonia observado, até mesmo entre as crianças, finalizou e em pouco tempo as pessoas retornaram para suas casas.

Qualquer análise de educação indígena como fundamento e compreensão das crenças e valores dos povos indígenas deve ser numa perspectiva de leitura antropológica de compreensão do seu mundo. Seria fugir de certa leitura exótica, de povos exóticos, a qual tem perdurado desde o início da colonização, por vezes, presente em estudos antropológicos. Ao que parece, mantém-se uma postura apenas de tolerância às diferenças, sem que aquele tipo de vida possa ser cogitado como um princípio de vida e, por isso, mantida à distância.

O modo de educar indígena deve estar ligado às formas de vida social, não como diferente apenas, mas como seres humanos que lutam

como todos os sertanejos pobres, pelo mínimo de dignidade. É difícil a convivência por igual entre culturas diversas. Apesar de se manter em discussão, não há um diálogo simétrico; os povos ditos minorias não disputam nas mesmas condições históricas.

2.6 Festa do Umbu

O umbu é uma fruta muito comum para os sertanejos alagoanos. Fruta típica da caatinga, não é cultivada, nasce espontaneamente, como o cansaço, fazendo parte da vegetação que forma o cenário do Nordeste. O umbu é significativo na alimentação de moradores da região, e para os indígenas, representa não só alimento, mas há toda uma ligação simbólica com o sagrado.

A vivência indígena se torna parte dos rituais. Estes, por sua vez, fazem parte dos indígenas, tornando-se o elo de ligação entre o reino dos encantados compreendido como o Praiá. Ele é a porta de entrada e de saída daquele mundo social. Obviamente, há outros espaços que também são parte integrante da vida indígena, como o terreiro, além da dança do Toré, do cansaço, do menino do rancho, puxada de cipó, a oferenda e a dança de passagem de ano.

Existem outros rituais que permitem que todas as pessoas da comunidade tenham uma aproximação. Alguns grupos indígenas se fecham para a comunidade, outros se abrem ao externo. Os Jiripankó tornam secreto o que consideram como cerne da existência do grupo, como lembra esta fala, ao fazer uma analogia com o coração humano:

O coração pro nosso corpo ele é o músculo mais importante, tanto é que ele está protegido com as nossas costelas, está localizado num cantinho bem protegido. Então, os nossos segredos, o que nos

torna indígenas, o que nos torna seres, pessoas com um outro conhecimento, é isso. Porque a partir do momento que a gente abrir se torna algo de todo mundo, não nosso mais (...) ⁵¹

A foto 12, de 2009, destaca o umbuzeiro, a árvore que generosamente produz o umbu. A imagem simboliza a relação entre a natureza, o ser humano e o sagrado. O umbuzeiro, com seus frutos nutritivos e sua capacidade de prosperar em ambientes áridos, é subsistência e cultura para as comunidades, especialmente aquelas que celebram a Festa do Umbu. A fotografia, ao focar nesta árvore, convida à reflexão sobre a interdependência e a sacralidade da terra e seus recursos, elementos para a vida e as crenças dos povos conectados a ela.

Foto 12 – Umbuzeiro é a árvore que produz o umbu, fruto que representa a relação da natureza, humano e sagrado, 2009.



Fonte: Acervo particular do autor deste texto, 2009.

⁵¹ Ibidem.

Esses rituais produzem valores de pertencimento para o povo Jiripankó. Educar para a vida indígena é desenvolver o espírito de coletividade e respeito aos mais velhos e àqueles que foram escolhidos (pelos encantados) para representar o mundo religioso entre eles. Educam-se para dar continuidade à integração do homem na natureza. Constituem valores necessários à resistência e à sobrevivência indígena.

Foto 13 – Sacos, baldes e bacias com a fruta umbu para fazer umbuzada em comemoração à festa que recebe o seu nome “Festa do Umbu”, 2008



Fonte: Acervo particular do autor deste texto. 2008.

A foto 13 nos imerge nos bastidores da Festa do Umbu de 2008, revelando a fartura da colheita que é a essência dessa celebração. A imagem exhibe uma quantidade de frutos de umbu organizados em um baldes e uma bacia. Essa reserva é de boa safra, o coração dos preparativos para a confecção da tradicional umbuzada, a iguaria que dá nome e alma à festa. A fotografia, portanto, transcende o registro visual, capturando a importância fundamental do umbu, alimento do elo cultural que sustenta e enriquece a identidade da comunidade.

2.7 Dança do Cansação

É um ritual aberto ao público indígena e aos convidados não-indígenas. Ele acontece dentro da festa do umbu em todos os finais de tarde do domingo, como forma de encerramento. Primeiro, a dança do cansação seguida de um contagiante toré, em que dançam mulheres, meninos e adultos, inclusive convidados que queiram participar, sejam indígenas ou não.

Durante a Festa do Umbu, no final das tardes geralmente do domingo, ainda no primeiro terreiro, são colocados alguns galhos de cansação⁵² num canto próximo do cantador-puxador e também ao lado de cestos ou balaies cheios de frutas e alimentos, os quais serão ofertados aos Praiá como forma de agradecimento pela fartura ou como pedido para que ela aconteça.

A fotografia 14 documenta momento da "Dança do Cansação", ritual etnocoreográfico que evidencia a complexa interação entre cultura, natureza e espiritualidade. A imagem revela indígenas, com o

⁵² O cansação é uma erva da família das urtigas, quando tocadas na pele, provocam coceiras e queimaduras superficiais, mas acompanhadas de muita dor. Ela tem coloração verde-claro, encontrada geralmente, próxima à catingueira rasteira.

torso nu, portando hastes da planta cansanção (*Cnidoscolus urens*) sobre os ombros, enquanto executam movimento coreográfico circular. No epicentro do terreiro, espaço cerimonial de profunda relevância cosmológica, os Praiá emergem como centro do ritual, agindo como eixos simbólicos dessa performance. Esta representação visual transcende a mera documentação para oferecer um vislumbre da conexão dos povos indígenas com suas ancestralidades no ambiente natural, sublinhando a dimensão ritualística como sua identidade e cosmovisão.

Foto 14 – Indígenas sem camisa com o cansanção nos ombros, em volta dos Praiá dançando em volta do terreiro um ritual por nome de “Dança do Cansanção”



Fonte: Acervo particular do autor deste texto, 2008.

As mulheres dançam com cestas na cabeça, como forma simbólica de oferta aos Praiá, significando promessa por uma graça alcançada. Meninos e homens sem camisa e com o corpo pintado de branco, as mulheres e meninas apenas com o rosto pintado, também de branco. Os Praiá - que já estão dançando no terreiro desde o sábado à noite - ficam em fila e sempre dando volta no terreiro da direita para a esquerda, e, algumas vezes, um só Praiá faz o percurso no terreiro em sentido inverso, reencontrando nos pés do puxador, e fazem um gesto de reverência ao cantador.

Seguindo essa mesma ordem, as pessoas preparadas para a dança do cansação entram na fila com os Praiá. Primeiro, na fila, fica um homem ou uma mulher, depois um Praiá, em seguida uma pessoa e mais um praia, assim sucessivamente. As cestas com frutas são levadas por mulheres também em fila, podendo ser oferecidas a alguém do público – com um custo de cerca de trinta reais - se a que comprou não quiser dançar, paga mais dez reais para ir em seu lugar.

Isso foi o que aconteceu conosco. Uma jovem senhora nos ofertou um cesto, pagamos para um rapaz dançar em nosso lugar, não enfrentaríamos o queimar do cansação, porque já o conhecemos e sabemos o quanto ele arde quando tocado ao corpo. Não temos muita certeza, mas havia pessoas dançando como forma de pagamento de promessa.

Mulheres, meninas, homens e meninos juntos com os Praiá dão umas vinte voltas no terreiro e depois seguem ao canto e ao ritmo do maracá e em fila, vão para outro terreiro, aproximadamente uns 200m do terreiro comum. Todas as pessoas seguem em gestos de alegria e contentamento.

Chegando ao outro terreiro, continuam aos mesmos passos do terreiro anterior. Com algumas voltas passadas e em ritmo mais

acelerado, vão ao centro do terreiro e colocam em forma de coivara⁵³ todo o cansaço. Iniciam um novo canto e os Praiá pisam todo o cansaço. Depois do cansaço pisado pelos Praia, as pessoas entram no terreiro para um toré aberto ao público.

Vimos uma festa que tinha um cunho religioso que não sugere sacrifício e sim, festa: os encantados se misturam ao povo, tomaram forma humana. Assim se encerra a dança do cansaço. Vencer a dor das queimaduras do cansaço significa adquirir forças para enfrentar os obstáculos da vida.

Chegar ao final de uma festa como essa, significa atender aos anseios do povo e dos encantados que continuarão a proteger e a guiar todos no seu dia-a-dia. Meninos, mulheres, adultos, anciãos, espíritos-encantados e a natureza se tornam únicos em busca de um equilíbrio, vivem em harmonia. Unificam carne e espírito, sacrifício e alegria, humanos e entidades sobrenaturais, ambos como partes integrantes da natureza.

A escola pode pensar em estratégias de contemplar as experiências do povo para reforçar seus hábitos como forma de ressignificação da cultura. O saber é adquirido pela experiência, pela força do sobrenatural e a escola não deve se opor a este tipo de conhecimento. Ele é essencial à vida indígena. Se for alterado, os indígenas correm o risco de deixar de existir enquanto sujeitos marcados pela sua cultura.

⁵³ Técnica de queimada na preparação do solo para o plantio.

2.8 O Trabalho de Mesa

Para os Jiripankó este é um momento em que se faz a chamada dos encantados, seja pela busca do reforço espiritual, seja da cura. O pajé Elias Bernardo representa a figura da mais alta simbologia da comunidade, responsável por estabelecer um vínculo espiritual entre o mundo dos encantados e o povo. Representa, acima de tudo, a busca pela cura espiritual e material.

O trabalho de mesa (...) é um espaço onde a gente faz a chamada dos nossos encantados (...) seja na questão de busca do reforço espiritual, seja também na questão da cura que nós acreditamos... é nesse espaço... nós acreditamos que eles, através do pajé e de outras pessoas que trabalham, dentro do juncaísmo⁵⁴, é que vão fazer suas orientações e as curas⁵⁵.

Quando uma pessoa da comunidade está doente, é recomendado a ela que procure primeiro o pajé ou outras pessoas autorizadas para fazer uma avaliação: se a doença se expressa na ordem espiritual ou material. Se for de ordem espiritual são feitas as recomendações necessárias para a cura por meio dos conhecimentos dos espíritos encantados (com ervas, com chás, com oferendas); e se for de ordem material, eles enviam aos médicos.

É importante dizer que o pajé atende às necessidades do povo indígena Jiripankó de outras comunidades indígenas e também pessoas não-indígenas de sítios do Pariconha e municípios vizinhos, como Água

⁵⁴ Juncaísmo – religiosidade do povo indígena Jiripankó.

⁵⁵ Santos (2008).

Branca, por exemplo.

O pajé dentro de uma aldeia não é que a própria pessoa, digo assim, eu quero ser o pajé, não. Quem faz o pajé é a comunidade. Entonsse quando a comunidade acha que a pessoa tem responsabilidade e pode continuar a luta pela comunidade de um pajé dentro da área, entonsse quando existe um pajé dentro da área é porque ele tem o saber (...) ⁵⁶.

Há um lugar reservado para fazer o trabalho de mesa, geralmente é num Poró, o que não impede que se façam trabalhos como estes na casa de uma pessoa da comunidade. Mas o Poró representa o lugar sagrado, acima de qualquer outro, para tais momentos especiais da vida de todos os Jiripankó.

Como vimos, as relações de poder na comunidade indígena se organizam em torno da religiosidade. A política e a economia estão subordinadas ao religioso. Portanto, ser filho de um pajé ou de um cacique é um privilégio, mas terá que ter o respaldo dentro do universo religioso. Ele tem acesso limitado tanto quanto os outros. Isso significa que, numa perspectiva de longa duração, os povos indígenas se fortalecem muito mais quando não estão propositadamente pensando numa ação política, mas quando estão no terreiro, em contato apenas com o sagrado.

As guerras durante o período colonizador eliminaram grande parte dos indígenas; o terreiro os salvou. Vemos que o terreiro pode ser entendido como um espaço político também, mas que não há a

⁵⁶ Silva (2008).

preocupação proposital de ação, com métodos de aplicabilidade prática. Podemos afirmar que a história é feita também por esses momentos de lazer, de festa, de ilusões, de fantasias, de sacrifícios, de prazer e descontração.

Não estamos afirmando que os povos indígenas não pensam sobre sua história, mas que, no nosso modo de ver, não seguem nossos modelos de elaboração de conceitos e táticas do fazer historiográfico. Até fazem, mas pouco se utilizam desses recursos quando vão buscar, nos seus rituais, o fortalecimento e a resistência. Se a Festa do Umbu, por exemplo, é um ato pensante que serve a uma ação, não significa entendê-la como posturas politicamente pensadas para determinados fins, apenas se relacionam com eles.

No dia doze, um sábado de janeiro de 2008, fomos convidados para participar de uma sessão de cura ou trabalho de mesa como eles chamam. Teve início por volta das vinte horas e terminou, talvez, às vinte e duas horas e não tínhamos mais fôlego para ir à casa do filho de Genésio Miranda para mais uma sessão. Depois da ida à referida casa houve ainda um toré no terreiro do Ouricuri, aberto ao público.

Não soubemos que tempo levou. Algumas festas ou rituais não tem hora marcada para finalizar e nós não suportaríamos participar de tantos eventos acontecendo ao mesmo tempo. Causava-nos uma confusão mental! Isto se acentuou no momento da sessão. Nossos desconhecimentos religiosos afloraram e nos bateu um silêncio total.

É indispensável a vivência com os indígenas para tentar um olhar aproximado da sua história, que, certamente não segue a sistematização do pesquisador. Portanto, uma sociedade como a indígena tende a ter seus próprios historiadores, respondendo à etnia, que fala de si mesma e expõe os seus motivos e suas razões (ALMEIDA, 2008, p.47) e é a partir deles que deve começar a experiência do pesquisador.

2.9 Festa da Santa Cruz

A aoto 15, a seguir, apresenta uma cena musical diante da Igreja da Santa Cruz. No centro da imagem, destacam-se quatro músicos: dois deles tocam pífanos, um terceiro opera uma caixa (provavelmente uma caixa de guerra ou tarol), e o quarto músico está com uma zabumba. A formação sugere um conjunto noado na região banda tradicional de pífanos, tocando em um ambiente que combina elementos arquitetônicos religiosos com a cultura musical popular.

Foto 15 – A Igreja da Santa Cruz, dois tocadores de pífanos, um tocador de caixa e outro de zabumba.



Fonte: Acervo particular do autor deste texto, 2008.

A presença católica entre os indígenas do Brasil e em Alagoas é visível, não só do ponto de vista do visual, mas também nas práticas de

vida como um todo. É muito comum celebração de missas em comunidades indígenas. Geralmente isso acontece quando há festas religiosas como a Festa da Santa Cruz, padroeira da Igreja na comunidade Ouricuri.

A Festa da Santa Cruz de 2008 teve início no final do mês de abril, finalizando em dois de maio. No início, teve a presença dos Praiá abrindo a festa, em que se misturou o sagrado indígena e o sagrado cristão. Um encontro da Santa Cruz e Encantados disputando o mesmo espaço na formação da religiosidade dos Jiripankó.

A fotografia 16 apresenta um arranjo peculiar que mescla elementos da fé católica com a presença da cultura indígenas. Em destaque, um altar adornado com diversos santos católicos ocupa parte da cena. Curiosamente, ao lado desse altar, em uma posição ligeiramente deslocada, há uma pequena mesa onde se encontram dois Praiá (representações indígenas, possivelmente relacionadas ao ritual da “Dança do Cansação” mencionada anteriormente).

Numa localização mais central e proeminente na imagem, observa-se outra mesa. Sobre ela, repousam duas grandes velas, que visualmente representam os símbolos da Santa Cruz, a padroeira da festa. Essa composição sugere uma sobreposição de crenças e práticas culturais.

Foto 16 – Altar com santos católicos. Ao lado, dois Praiá numa pequena mesa meio deslocada. Numa posição mais central está outra mesa com duas velas grandes representando símbolos da Santa Cruz, a padroeira da festa



Fonte: Acervo particular do autor deste texto, 2008.

São nove noites de novenas, com zabumba o dia inteiro, e celebração rezada e cantada com hinos católicos no início da noite. Durante o dia os zabumbeiros tocam na igreja com uma parada para o almoço e outra para o jantar. Cada noite tem um dono da novena, havendo também uma noite dos Praiá. Geralmente, nos finais de tarde, havia pessoas nas barracas montadas para vender refrigerantes, pipocas, balas, chicletes, cervejas e cachaça com muito tira-gosto.

Em dois de maio de 2008, numa sexta-feira, fomos à última noite de novena da festa da Santa Cruz e passamos a tarde, sentados numa barraca, tomando refrigerante e às vezes, um copo de cerveja com o Cícero e algumas professoras ou moças da comunidade. Quando

chegamos à tarde ficamos a observar dois meninos brincando com pedras como se fossem bola-de-gude (chimbra) e nos lembramos da infância quando inventávamos brinquedos de qualquer coisa e não nos parecia de menor importância, se comparado aos caros brinquedos que, às vezes, compramos para nossos filhos hoje.

Sentados à mesa de uma barraca do filho do Cacique Genésio Miranda, conversamos sobre variedade de temas. Mas sempre nos vinha à mente que a comunidade indígena começava a adquirir um aspecto de centro urbano: as barracas, um pequeno parque infantil, um grande palco para show instalado numa quadra de futebol.

O patrocínio da banda de música foi da prefeitura municipal. Na época eleitoral, os políticos aproveitavam para patrocinar eventos nos quais eles estivessem presentes, junto ao povo, e assim angariar novos eleitores. Tratava-se da última noite de novena da Festa da Santa Cruz.

Seu Genésio, o Cacique, conversava sobre a animação da festa. Ele considerava tal animação como uma espécie de contra-senso aos valores e costumes da comunidade. Então, indaguei-lhe a razão de estar ali. Ele então respondeu que se tratava de um momento de interesse para muita gente e para não agravar os conflitos internos deixava que a vida tomasse conta. Após essa conversa, fizemos fotos e vídeos da celebração.

Terminada a novena, observamos o envolvimento dos indígenas nos festejos cristão-católicos. Parecia não haver a mesma energia e vibração presentes na Festa do Umbu. Falamos sobre isso com o indígena e ele nos disse: “jamais vou ao terreiro cantar (puxar) toré e beber qualquer tipo de bebida alcoólica antes; na novena, nós tomamos várias cervejas e depois fomos celebrar”.

Passamos a tarde e parte da noite à espera do show, na tentativa de observar a reação das pessoas da comunidade. Resumidamente,

contavam-se os indígenas que entraram naquela grande e moderna quadra para dançar. Nós passamos a noite sentados, assistindo “os brancos da região” festejar. Os indígenas, na sua grande maioria, beberam e apenas assistiram como nós (bebemos pouco). Chegamos a concluir que aquele espaço parecia não lhes pertencer; no terreiro sim, pela empolgação observada, era muito mais atraente que o show, exceto quando se tratava de uma festa ou um forró promovido por eles.

Cedo do dia, encontramos o indígena Agamenon, antigo amigo de escola do ensino médio, da cidade de Água Branca. Ele tornou-se uma grande liderança, não só dos Jiripankó, mas no Brasil. Afastado momentaneamente de qualquer atividade política indígena, ele tentava ressignificar, ou, pelo menos, não incentivar os conflitos e disputas políticas internas do grupo, sobre os quais não seria um momento oportuno para pormenorizar.

No sábado, viajamos para Maceió, e a Festa da Santa Cruz da comunidade indígena Ouricuri se encerraria na tarde daquele dia, com batizados e uma missa celebrada pelo padre da paróquia do município de Pariconha.

CAPÍTULO III

MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO DE DOIS INDÍGENAS: Genésio Miranda e Elias Bernardo

Existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedente e a nossa (Benjamin, 1994, P. 223).

Neste capítulo, consideramos necessária a exposição da trajetória de formação de dois indígenas, um cacique e outro pajé, como forma de dar concretude à vivência da comunidade Jiripankó, e assim avaliar amiúde o que seria o povo indígena e seu ritual de formação que aqui nos interessa mais de perto.

A história indígena se traduz principalmente pela oralidade, mantendo-se viva com os mais velhos. Por isso, é importante a incorporação desses elementos pela escola indígena, podendo-se utilizar desta memória como forma de elaborar saberes didáticos vivenciados pela comunidade. O cacique Genésio Miranda e o pajé Elias Bernardo assumem papel relevante na ressignificação dos costumes e da história entre Jiripankó e Pankararu. Em suas lembranças, há relatos históricos que revelam a sua individualidade e também traços comuns a todo o povo Jiripankó, que a escola deve considerar.

Genésio se refere ao pai, à avó, à família, às viagens que fez a outros Estados brasileiros. Certamente, há ali traços bem particulares de sua trajetória. O que o liga a comunidade é sua história com os Pankararu, contato importante para a manutenção da vida religiosa e cultural para

conquistar o reconhecimento étnico dos Jiripankó. A sua história se liga ao povo, também pelo exercício de liderança política durante vinte anos como cacique.

Nesta discussão, também abordaremos a história de vida do pajé Elias Bernardo e seu encontro com o sagrado e com os encantados. Uma história de formação e de preparação para se tornar pajé. A história da formação dele ao posto de pajé não é uma regra para todos os povos indígenas do sertão, obedece a uma especificidade, tendo em vista as circunstâncias históricas de um povo indígena denominado conceitual e politicamente como “ressurgidos”, apesar de atualmente preferirem a nomeação de “resistentes”.

A história individual está estritamente relacionada à memória coletiva do grupo. Para isto, nos apoiamos em Halbwachs (1990). O que nos põe em entendimento com Halbwachs é a valorização dada por ele ao vivido, à experiência e suas relações com o passado. A história que seu Elias relata sobre si pertence a seu povo, porque diretamente altera as formas de pensar e de agir do grupo. Elias pode ser comparado à figura de um narrador, porque nele se revela a experiência que passa de pessoa a pessoa e que é a fonte a que recorreram todos os narradores (Benjamin, 1985, P. 198).

3.1 Genésio Miranda da Silva

A Foto 17 retrata Genésio Miranda da Silva, o cacique Jiripankó, em um momento de repouso no terreiro da comunidade Ouricuri. A imagem, capturada durante a Festa do Umbu em 2008, mostra o cacique relaxando após o almoço, sugerindo um instante de tranquilidade em meio às celebrações e atividades comunitárias. O terreiro, um espaço central para a vida indígena, é o cenário para esse registro que capta um

aspecto mais pessoal e cotidiano da liderança.

Foto 17 - Genésio Miranda da Silva, cacique Jiripankó, no terreiro da comunidade Ouricuri, descansando após almoço da Festa do Umbu.



Fonte: Acervo particular do autor deste texto, 2008.

A fratura provocada pela filosofia grega entre *mito* e *logos* gerou uma separação que teve consequências profundas na constituição do saber ocidental. O nascimento do *logos* significava o nascimento da Lei e da Moral, matrizes fundamentais das sociedades ocidentais, ambas determinadas pela etnia branca⁵⁷. Como resistência a essa forma de elaborar a vida, os povos indígenas devem defender os saberes

⁵⁷ Cambi, (1999, p. 48).

guardados na memória porque são capazes de germinar nas futuras gerações, como o trigo que germina após milhares de anos, mesmo hermeticamente constituídos como as pirâmides do antigo Egito, lembra Benjamin (1994, p. 204).

Genésio Miranda da Silva nasceu em 1930, na comunidade Ouricuri, Pariconha, alto sertão de Alagoas. Ele teria a sua frente uma história de luta e de resistência em nome de sua gente e de seu povo. Uma memória que se mistura à dos sertanejos não- indígenas, aos trabalhadores pobres de toda a redondeza, os quais viveram a serviço dos campos, não apenas do Sertão alagoano, mas também do Sudeste brasileiro.

No caso de seu Genésio, ele segue para países vizinhos como Bolívia e Paraguai, na condição de mão-de-obra semi-escrava no corte da lenha para abastecer siderúrgicas. A contragosto, contribuiu com o desmatamento da floresta, ação contrária às suas propostas de vida e de relacionamento com a natureza e comunidade indígena, pois ela é entendida como algo sagrado, misterioso, à qual se deve respeito, uma vez que está relacionada com a sobrevivência da sua etnia, material e espiritualmente.

Seu Genésio é semi-analfabeto ou como ele mesmo diz: “nunca entrei numa sala de aula, nem MOBRAL. Não sei ler bem, nem escrever bem, mas não deixo de ler, nem deixo de escrever”⁵⁸. É um homem que expôs uma sabedoria de vida, aprendeu fazendo, educou-se na amplitude da vivência indígena e também em contato e contraste com o não-indígena, construiu um conhecimento que não se traduz pelo letramento.

Genésio Miranda lamenta não ter estudado, pois talvez o tivesse ajudado na luta em defesa do seu reconhecimento como indígena. Ao

⁵⁸ Silva (2008).

contrário dele, seus filhos estudaram e não tiveram dificuldades em continuar trabalhando no campo, na roça e também em fazerem atividades que necessitassem do estudo escolar. Mesmo reconhecendo que o letramento fez falta na sua formação, ele não deixa de falar em tons fortes: *“A minha educação é através da minha cultura, a cultura indígena. Eu nasci e me criei no cabo da enxada (...), na agricultura.”*

Quando morava na Serra Furna da Onça, no Pariconha, AL, com seus pais até os dois anos de idade, lembra de um fato trágico, quando seu pai faleceu em trabalho. Ele era vaqueiro e numa luta para pegar um boi bateu o corpo contra uma árvore e mesmo depois de ferido, lembra com muito orgulho, que o pai continuou a corrida atrás do boi, até derrubá-lo. Ao perceber que o touro também estava ferido, ali perto, seu pai faleceu. Seus amigos, que o acompanhavam na corrida, trouxeram o corpo do seu pai e o do boi também.

Como meu pai morreu arrebentado atrás de (...) correndo atrás de um boi e se arrebentou. E lá mesmo n'onde ele se arrebentou ficou ele e o boi. Vieram nas costas. Meu pai veio morto e o boi também (risos). Que quando ele arrastou, ele, ele... na carreira que ia o boi entrou debaixo de uma imburana de cambão, aí ele não quis abrir, fechou os olhos e entrou, uma galha tirou ele de cima da cela, quando ele caiu... levantou-se, na hora ele não sentiu nada montou no cavalo de novo e fechou atrás do boi, quando chegou adiante arrastou o boi. Do jeito que arrastou o boi, mas ele tava com três costelas quebradas. Arrastou o boi, quando o boi caiu ele saltou do cavalo no chão ainda, acabranhou o boi deixou no chão, mas o boi estava com um quarto quebrado. Aí foi que ele foi sentir que estava todo se esgotando todo em sangue. Aí, ali mesmo ele morreu e o boi também

lá (...) quando os vaqueiros chegaram acabaram de matar o boi e trouxeram tudo nas costas: Ele na rede e o boi nas costas dos vaqueiros⁵⁹.

Em tal memória, merece atenção a aprendizagem pelo exemplo de coragem e determinação, as quais são incorporadas por Genésio. Com a morte do pai, Genésio passaria a morar na casa de seus avós maternos, Quintino José Miranda e Ana Vieira Miranda, lugar que teve grande significado pela busca de identidade de pai na figura do avô, descendente dos Pankararu. Este avô o apresentaria aos antepassados para continuar a história de suas raízes indígenas.

Da Serra do Manto, veio sua avó paterna. Seu pai era descendente de um branco de Pariconha. Sua mãe era indígena que viera da Serra do Manto-PE. Seus avós, pais de sua mãe, pertenceram aos Pankararu, como já nos referimos anteriormente.

Depois da morte do pai, em 1936, sua mãe viúva, recebeu proposta de casamento. Embora reprovada pelo pai, ela viria a fugir com o pretendente e futuro marido, ritual que na época era condenado, mas ao mesmo tempo, muito comum no sertão.

Apareceu um caboco de Brejos dos Padres por nome de Mané de Berto, era viúvo também. Aí quando chegou aí se engraçou da minha mãe. Aí foi convidou ela pra casar, aí ela disse: é, você vá falar com pai se ele aceitar! E ela sabia diretamente que o velho não ia aceitar, porque ela tinha mais ou menos... ele tinha mais ou menos o conhecimento da qualidade do camarada né? Já conhecia. Aí ele assim mesmo se atreveu e foi. Chegou lá meu avô disse: olha Manuel, eu não tenho minha filha pra dar a você em casamento

⁵⁹ Ibidem.

não. Você não entra em minhas feições não. Você é um cara mal encarado. Não tenho filha pra lhe dar não. Apesar dela ser viúva mas ta dentro da minha casa. É, eu tenho ela como... não é mais moça mas se respeitando é mesmo, igual⁶⁰.

O trabalho, para Genésio, teve início com seus oito anos de idade, muito comum entre os indígenas e comunidades sertanejas. Trabalho pago para se manter. O primeiro serviço foi numa fazenda. Sua avó recebeu quinhentos réis pela semana trabalhada. Não sobrava tempo para brincar, apenas aos domingos, às vezes saía para caçar com um primo por nome de Firmino. Matavam alguns passarinhos com uma arma artesanal chamada de *badoque*⁶¹ e quando chegavam em casa, assavam no fogo a lenha para comer. Observa que faltava tempo “livre”, porque se ocupava da sobrevivência. Caçar significava busca por alimento e não diversão, daí se mantém o equilíbrio do ciclo natural na relação homem-natureza, algo de muito respeito e valor para os povos indígenas.

A partir dos quinze anos, ele passou a alugar seu trabalho como mão-de-obra. Ao mesmo tempo iniciava a fase de namoro, da paquera e de frequência aos forrós, a diversão dos jovens sertanejos: *aí comecei a caminhar pro Brejo*⁶² *pras festa de Santo Antonio*”⁶³.

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ O badoque é um instrumento artesanal, semelhante a um arco, utilizado na caça de pequeno porte, como pássaros. É feito de um pau com cordão. As balas são feitas de barro que são colocadas para secar ao sol.

⁶² Brejo dos Padres é um antigo aldeamento do Sertão de Pernambuco onde, também, vive o povo indígena Pankararu.

⁶³ Silva (2008).

3.1.1 O terreiro indígena para seu Genésio

O entendimento de cultura passa pela construção de símbolos, significados, de bens culturais e de forma de resistência que, para os indígenas, não se resume ao terreiro. Ela envolve um complexo mundo vivenciado cotidianamente por todos. O terreiro é um espaço de grande significado para os povos indígenas, porque nele há o encontro de vários rituais e envolve todas as idades que procuram aprender, o educar. Na história dos Jiripankó a cultura é utilizada para exemplificar e compreender, ao mesmo tempo em que funciona como tática de uso e resistência a sistemas impostos, como astúcias capazes de driblar os termos dos contratos sociais⁶⁴.

Seu Genésio sempre teve vivência indígena Pankararu, mas não frequentava como participante, apenas como um jovem indígena, sem entrar nos pormenores religiosos e sagrados, tendo em vista que, para tal participação e escolhas há regras internas as quais não nos descreveu. Segundo seu relato, um jovem não poderia frequentar como forma de obrigação. A palavra *obrigação* é para designar, talvez, um ritual em segredo.

Eu um dia chegando lá no Brejo, aí uma véia que tinha por nome Maria Mulata, mas tratavam ela Maria Calu, me preferiu lá no terreiro dela, mas não podia um jovem, um rapaz novo fazer frequência no particular, né? Mas mesmo assim a véia foi, pediu lá pros rapaz da obrigação que queria eu na obrigação. Aí no dia que eu cheguei lá, aí o chefe lá do Poró não queria aceitar, aí os moço disseram “Não! Preferência da véia, não pode passar por cima das ordem dela não.” Foi como ela me deu. Foi ela que deu esse direito pra

⁶⁴ Vidal (2005).

mim fazer parte lá do Poró e fazer parte do terreiro. Nesse dia que eu entrei no terreiro por oito hora da noite, só saí por cinco hora da manhã que era ordem do chefe do Poró e eu sustentei. Eles pediram que eu pedisse força e coragem e resisti, tirei direto. Quando nós terminemo eles tudinho me abraçaram. Tudo era homem véio, me abraçaram e disseram “Muito bem, meu filho”⁶⁵.

Seu Genésio não conviveu efetivamente desde a infância como um Pankararu⁶⁶, apesar de ter nascido na aldeia e ter sido aceito como membro desse povo. O fato dele não ter se iniciado nos rituais desde pequeno, teria que passar por um processo educativo como condição para vivenciar o *Poró* e as *obrigações*. Para esta participação é necessária a concessão de alguém com muito respeito dentro dos rituais. Para seu Genésio, a autorização foi dada por Dona Maria Calu.

A sua participação como frequentador do terreiro será interrompida aos dezenove anos para fazer viagens para o Sudeste do país. Em São Paulo, pôs-se a procura de trabalho, ritual comum entre os sertanejos da época. Portanto, não se pode compreender os indígenas do Nordeste, mais especificamente, o indígena alagoano fora do contexto que envolve os demais sertanejos. A história os coloca como um indígena, ao mesmo tempo como um povo que precisa lutar pela sua sobrevivência, luta comum aos trabalhadores desprovidos dos bens necessários, sobretudo os que são advindos do trabalho com a terra. A diferença é que do indígena foi roubado seu lugar, quando os colonizadores aqui chegaram.

⁶⁵ Silva (2008).

⁶⁶ Pelo que nós tínhamos entendido durante as entrevistas com Genésio Miranda, havia uma idade regular para os jovens entrarem nos rituais pela primeira vez, ele apenas não mencionou a idade ideal.

Não restringimos a formação de Genésio Miranda apenas ao terreiro indígena e nem mesmo ao espaço reservado aos indígenas, porque a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto⁶⁷. A identidade se constitui no espaço de resistência, é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de ressignificação de maneiras de ser e de estar. A vida de Genésio está relacionada à de muitos nordestinos e isso o faz pertencer também a uma cultura não indígena, que inclusive vive em conflitos. O que insistimos em nosso trabalho é justamente o fato de que os indígenas se definem também como nordestinos alagoanos, mas *diferentes*, segundo seus próprios conceitos.

3.1.2 Um trabalho nordestino/sertanejo

Durante vários séculos de contato entre indígenas e brancos assistimos a uma história marcada por tensão. Tal ação resultou na redução dos indígenas também em trabalhadores nordestinos, bem próximos daqueles que tentam sobreviver em fazendas ou no corte da cana nas usinas de Alagoas ou mesmo de outros Estados. Mas isso não significa que “perderam” suas identidades indígenas, pois, jamais deixaram de se relacionar com o sagrado, um dos elementos que os faz diferentes.

Em São Paulo, Genésio passa três anos e retorna ao Nordeste para visitar a avó que estava com problemas de saúde. Há bem pouco tempo o seu avô havia falecido, ou seja, em 1952. A avó queria vê-lo antes de morrer. Mais que depressa chegou e com três dias depois, já prostrada na cama, ela veio a falecer: “Aí pronto, eu fiquei sozinho”⁶⁸.

Foto 18 mostra Genésio Miranda (o mesmo cacique Jiripankó da foto anterior) em um ambiente mais íntimo: o terreiro de sua própria

⁶⁷ Nôvoa (2000).

⁶⁸ Silva (2008).

casa. Ele está sentado em um banco de madeira, e o que chama a atenção são os acessórios e roupas que o caracterizam como um sertanejo. Essa representação sugere uma fusão de identidades ou uma faceta de sua vida que se alinha com a cultura sertaneja, complementando a imagem de liderança indígena vista anteriormente.

Foto 18 – Genésio Miranda, no terreiro de sua casa sentado num banco de madeira, com acessórios e roupas que caracterizam um sertanejo.



Fonte: Acervo particular do autor deste texto, 2008.

Genésio retorna a São Paulo e deixa Maria, ainda muito menina, com 12 anos de idade à sua espera, para um futuro casamento. Com ela, teve os filhos José, Nivaldo e Deda, Cosme e Damião. Atualmente, parte dos seus filhos mora na comunidade Ouricuri, próxima à cidade de Pariconha. Genésio e sua esposa Maria vivem sós em Piancó, aproximadamente doze quilômetros de distância do Ouricuri, perto de uma grande serra que faz divisa com Pernambuco. É aparentemente um lugar isolado, uma casa muito modesta, sem energia elétrica e sem barulho, ele considera o canto dos pássaros, a brincadeira das galinhas, os ruídos dos porcos e talvez de onças como uma sinfonia da natureza que lhe faz bem. Todo este ambiente, segundo ele, possibilita pensar e refletir para agir com sabedoria, como ele diz: “com Experiência”.

Numa de suas viagens, chega a Mato Grosso, passando pelas fronteiras com a Bolívia e o Paraguai. O trabalho era no corte da lenha para abastecer as siderúrgicas brasileiras. Em quinze dias, ele chegou a cortar 75 metros. Quando recebeu o pagamento da lenha, fez a liquidação das dívidas e convidou alguns amigos para fugir. Um rapaz aceita, mas, sem dinheiro, leva Genésio a dividir tudo que restou. Ninguém podia sair de lá antes de seis meses de trabalho: *“só saía se fosse fugido... nem que liquidasse a dívida... mas só tinha direito de trabalhar seis mês. Agora depois de seis mês o cabra não tando devendo dinheiro podia pedir as conta e sair”*⁶⁹.

⁶⁹ Ibidem.

3.1.3 Genésio como cacique

É preciso não pegar tudo que vem no vento (Genésio Miranda, Cacique Jiripankó, 2008).

Qualquer que seja a comunidade indígena ela gira em torno do mundo religioso. Não há como identificar separadamente onde começa e finda este universo. Separá-los seria mutilá-los. Há, na verdade, uma integração da vida como um todo. Por isso, o cacique pode ser uma representação política, religiosa, moral e educacional, que não pode ser entendido isoladamente. A compreensão e a participação efetiva nas obrigações com o sagrado são de fundamental importância, tanto quanto o conhecimento da história do povo. Ser um cacique não o tornaria com maior ou menor poder, expressaria as decisões do grupo, ou seja, o respeito e obediência.

Seu Genésio não tinha intenção de ser um cacique, pois mora no Piancó desde a década de 1970, região distante do Ouricuri, o que dificultaria o cumprimento das atribuições como representante de um povo. Em 1982, seu compadre por nome de Cícero levou um recado a sua casa, dizendo haver um homem⁷⁰ no Ouricuri que intencionava reunir o pessoal para escolher alguém que pudesse representar a comunidade em Brasília. A tarefa era de lutar pela tentativa de reconhecimento étnico do povo indígena como independente dos Pankararu.

Eu cheguei pra lá falei com ele eu não conhecia ele. Rapaz eu tô por aqui a procura de duas

⁷⁰ Não foi possível identificar quem é este homem a quem ele se refere. Há duas possibilidades: alguém da FUNAI de Recife ou um Xucuru-Kariri por nome de Manuel Selestino, liderança indígena de Alagoas.

peessoas pra fazer umas obras a fim de reconhecer nosso povo que tá tudo aqui no abandono, no sofrimento. Eu digo: é verdade, é verdade mesmo. Aqui ninguém se comprometeu a nada, mas através de sua irmã que encontrei lá no Recife ela se encareceu a mim de lhe procurar, por isso eu mandei lhe chamar. Eu digo apoiis eu estou aqui e lhe respondo agora, eu mesmo não vou companheiro, porque eu não tenho precisão disso, eu sou habilitado lá no Brejo, tenho meus direitos lá onde minha mãe morava, ainda mora, e isso daqui pra mim tanto faz como tanto fez, agora o povo tá tudo abandonado mesmo, tão jogado aí como uns bicho bruto⁷¹.

Seu Genésio e mais algumas pessoas do Ouricuri sempre mantiveram contato com o povo Pankararu residente no riacho Moxotó – (PE), mas a proposta seria para um reconhecimento como um povo descendente dos Pankararu, por ter uma organicidade, identidade e nome próprio.

Depois de várias reuniões, seu Genésio aceitou e foi eleito como cacique e seu Elias Bernardo como Pajé. Os critérios para escolha de um cacique dependem muito do contexto, das necessidades e das especificidades de cada povo. Certamente alguns pontos devem ser comuns: o conhecimento da memória do seu povo, a compreensão e participação na vida religiosa.

Os dois eleitos foram primeiro para Recife até a sede da FUNAI, fizeram o percurso por Maceió e seguiram para Brasília. Na companhia de seu Genésio e de Elias Bernardo estava, também, uma liderança dos Xucuru-Kariri de Palmeira dos Índigenas, ele lutou também pelo reconhecimento étnico do seu povo.

⁷¹ Silva (2008).

Ao chegarem a Brasília, encontraram-se com alguns indígenas Pankararu, dentre eles João Tomás que os ajudaria nas tomadas de decisão. Genésio e Elias não podiam dar um nome ao seu povo sem o consentimento dos Pankararu, porque teriam que receber também, e principalmente, a herança cultural que, na explicação de seu Genésio seria uma espécie de doação ao novo pajé Elias para se relacionar com os encantados, os quais, por direito, pertenciam aos Pankararu.

Nós cheguemo lá em Brasília encontramos com João Tomas, e João Tomas procurou qual era a nossa proposta, eu digo: eu, a história e Elias, a cultura. Procurou se Elias aprovava, Elias foi e aprovou. Eu apresentei a história, contei a história e Elias aprovou a cultura e o nome da aldeia. Aí, nós dancemos mais rapaz e agora? ele disse: pronto, vou apresentar a vocês agora qual é o nome que vocês devem botar. Lá vocês sabem que a descendência de vocês é Pankararu e Pankararu tem quatro nome, aliás até cinco, olhe: é Brejo dos Padres, Pankararu, Jiripankó, Kalancó e Canabrava⁷².

Genésio teria que contar a História do seu povo e seu Elias Bernardo para assumir o papel de Pajé, como demonstração de respeito dos conhecimentos sagrados. Tal responsabilidade poderia significar a continuidade da religiosidade advinda dos ancestrais (trancos) que formam os Pankararu, uma história que resistiu aos tempos pelo silêncio⁷³.

⁷² Ibidem.

⁷³ Nas últimas décadas, o processo de resistência e da etnogênese dos povos

Conforme Oliveira (2004, p. 34), essas viagens às capitais do Nordeste e a outras regiões do país para obter o reconhecimento e a demarcação de suas terras, configuraram verdadeiras romarias políticas, que instituíram mecanismos de representação, constituíram alianças externas, elaboraram e divulgaram projetos de futuro, cristalizaram internamente os interesses dispersos e fizeram nascer uma unidade política antes inexistente, algo semelhante aos modos de organização dos ocidentais. É preciso perceber que essas viagens só assumiram tal significação porque os líderes também atuaram em outra dimensão, realizando outras viagens, no modo de peregrinações religiosas, com a intenção de reafirmar valores morais e de crenças fundamentais, as quais fornecem as bases de possibilidade de uma existência coletiva.

Depois que assumiram em Brasília as responsabilidades de colocar o nome do povo Jiripankó teriam ainda que confirmar com o Pajé e com o Cacique Pankararu, ou mesmo com outras lideranças, porque não poderiam se apropriar de parte da história de um povo sem sua permissão. Quando chegaram de Brasília, tiveram que ir conversar com os líderes Pankararu:

Nós fomos lá falar com Miguel Binga: o nome que nós vamos botar na aldeia é Jiripankó. Ele disse: tá bom. Aí, concederam. Olhe, pode porque Quintino velho era da confiança da minha vó. Então Genésio pode levantar o nome lá porque você já tem o seu direito e pra isso eu me lembro que minha vó (Maria Calu) lhe deu⁷⁴.

indígenas tem aumentado. Conforme Almeida (2004), surgiu das cinzas históricas para reconquistar e assumir o lugar, segundo eles, devidamente seu, que forçadamente tiveram que negá-lo em troca da silenciosa e estratégica existência.

⁷⁴ Silva (2008).

Passaram-se mais ou menos vinte anos, e durante esse tempo Genésio Miranda aponta que pessoalmente não teve muitos ganhos, apenas o que o povo Jiripankó também obteve e isso lhe faz um homem realizado. Lembra de algumas conquistas com o apoio do povo:

O que eu ganhei é que eu peguei muita experiência, eu tenho vinte anos de cacique. Eu peguei muita experiência e outra coisa que eu fiz muito com um prazer muito grande foi usar a consciência considerar todos com todos. Eu consegui aquele posto de saúde; consegui aquele grupo escolar; consegui aquele colégio e consegui muitas feiras e eu não usava nada daquilo, a não ser dado pela comunidade. Quando vinha uma alimentação uma coisa eu não trazia pra minha casa, chegava olhe aqui pessoal é de vocês. Eu ficava esperando que eles me dessem a minha parte, nunca adiantei a mão pra pegar a não ser que eles me entregassem⁷⁵.

Outra grande conquista relatada foram os duzentos hectares de terra comprados pelo Governo Federal quase todo regulamentado. Esta terra é de uso coletivo, não pode ser vendida e nenhum outro tipo de desapropriação. Há alguns critérios internos para o seu uso e um deles é que não pode passar mais que três anos sem cultivá-la, se isso vier a acontecer, a terra pode ser cedida para outra pessoa da comunidade.

Queremos lembrar a espontaneidade e a simplicidade de seu Genésio durante uma das entrevistas. O seu conhecimento, que também

⁷⁵ Ibidem.

é do povo Jiripankó, nos põe em certo silenciamento enquanto pesquisador, porque não se trata de um saber imposto para o seu povo. É um saber que não é dito, é feito, educa pelo exemplo. É escolha, traduzida em sabedoria para aquele que sabe utilizá-la e compreendê-la na complexa vida dos grandes centros urbanos, ou num mundo rural, já tão carregado das influências urbanizadas. Isto nos mostra como a vida poderia ser tão simples e prazerosa da mesma forma que suas explicações. Eu lhe perguntei o significado da vida para ele e a resposta que nos deu foi esta:

Em primeiro lugar é ter muita consciência e da consciência pegar experiência. E saber o que é consciência: é considerar um como todos, não é isso? E do outro lado a gente hoje pra sobreviver tem que pensar muitas coisas, muitas ignorâncias, não pegar tudo que vem no vento. Porque é que hoje eu estou aqui sossegado, porque eu aqui tenho muito como pensar: o que é que eu posso fazer, como é que eu posso viver, onde eu posso ir, ponde eu não posso ir... e o camarada assim no meio de todo mundo entra pela infância pelo incentivo dos outros, o cabra assim sozinho ele vai pensar aquilo lá não dá pra mim e estando junto uma ovelha ruim bota o rebanho a perder. E por isso eu digo o camarada estando sozinho, assim ele vai pegar muita coisa o que passa no ar ele não vai pegar e estando no meio dos outros, o que passar ele vai pegar⁷⁶.

⁷⁶ Ibidem.

Se a memória somente é desencadeada quando o presente a instiga, a escola indígena pode assumir esse papel como estratégia de ensino. O campo historiográfico da história oral possibilita a recuperação da memória de uma população não-escolarizada, portanto, com propósitos definidos “de devolver a história às pessoas em suas próprias palavras” (Thompson, 1992, P. 337).

Como vimos, há uma historiografia sobre os povos indígenas do sertão alagoano, dentre eles os Jiripankó. Sabemos também que as relações entre indígenas, não-indígenas e pesquisadores possibilitam aprendizados de uns sobre os outros. Há registros sobre indígenas em vários órgãos do Estado, além de publicações que já apontamos no início deste trabalho. Todo saber já produzido deve ser útil para os estudos da memória em escolas indígenas.

3.2 Elias Bernardo

Ao ouvir seu Elias, acompanhamos seus gestos com as mãos, com os pés e o corpo. Os olhares, os sorrisos e tristeza. A sua agonia quando falava das implicações que a TV traz para as futuras gerações na comunidade⁷⁷. Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia (Benjamin, 1985, P. 204).

⁷⁷ Antes da TV, as noites eram para se contar histórias, lendas, conversas... Transmissão cultural. Hoje, na comunidade indígena e em região circunvizinha assistem a programas, a novelas, filmes etc. restando para a transmissão cultural apenas os momentos dos rituais.

Segundo Benjamin, no texto O Narrador, nos possibilita pensar o papel de uma liderança indígena, seja ela política como o cacique, ou religiosa como o pajé. Não deve ser visto apenas como meros representantes do povo, mas, guardiões dessa figura importante para a humanidade, que é o narrador.

Elias é Pajé dos Jiripankó, atualmente reconhecido como povo indígena pelo Estado brasileiro nos anos de 1980, mais precisamente em 1982. Anterior a esse período, os Jiripankó existiam, mas sem nome, apenas como um povo “adormecido” que tinha uma estreita ligação com os Pankararu.

Como já nos referimos, a história de seu Elias tem uma relação com outros eventos, com a história e com uma memória de outros grupos indígenas, principalmente os Pankararu. Há também exemplos particulares da história dos Jiripankó, o que nos leva a entender que as formas de “escolha” de um pajé são, de certo modo, um pouco diferentes para cada povo, em épocas também diferentes. Como já nos referimos, a história de seu Elias tem uma relação com outros eventos, com a história e com uma memória de outros grupos indígenas, principalmente os Pankararu. Há também exemplos particulares da história dos Jiripankó, o que nos leva a entender que as formas de “escolha” de um pajé são, de certo modo, um pouco diferentes para cada povo, em épocas também diferentes.

Quando o grupo já é formado há muito tempo e o pajé morre, certamente o ritual de escolha tem muito a ver com as relações diretas da tradição. No caso do seu Elias dos Jiripankó é especial, assim como para os Kalancó de Água Branca, os Koiupanká do Inhapi, Karuazu, Katoki1nn em Pariconha, porque mantiveram uma relação de pertencimento ao povo Pankararu, mas não tinham “autonomia” dos próprios Pankararu de ter nomes e Praiás para existirem como povo indígena separadamente. Isso só veio acontecer a partir da década de

1980, quando esses povos tiveram seu reconhecimento afirmado, tanto pelo Estado, como pelos Pankararu.

Foto 19 - Elias Eernardo entre dois praiá do seu lado esquerdo, está o indígena Juvino. todos com maracá nas mãos, instrumento musical que balança para dar ritmo à dança durante a Festa do Umbu.



Fonte: Arquivo particular do autor deste texto, 2008.

A Foto 19 exhibe o Pajé Elias Bernardo posicionado centralmente. À sua esquerda, estão dois Praiá e, ao lado destes, o indígena Juvino. Todos os quatro estão segurando maracás, instrumentos musicais de percussão que são agitados para marcar o ritmo da dança. A cena se

desenrola durante a Festa do Umbu, destacando a importância desses instrumentos e dos participantes no contexto das celebrações e rituais da comunidade.

Para se “desmembrar” dos Pankararu e passarem a existir com um nome próprio teriam que ter um pajé e um cacique. Isso foi feito dentro da própria comunidade. Para ter o reconhecimento étnico do Estado teriam que ter também a permissão para se relacionarem com o sagrado “doador” pelos Pankararu: os nomes⁷⁸ e os *Praia* que foram “cedidos” aos povos do sertão alagoano que já pertenciam ao “tronco” Pankararu. Introdutoriamente, podemos dizer que seu Elias foi criado em contato com os Pankararu. Seus ensinamentos para a formação de Pajé foram conduzidos pela sua tia Maria Chulé, uma senhora de imensa sabedoria religiosa que mantinha relações permanentemente com os Pankararu. A responsabilidade de pajé veio por meio de indicação do seu povo, na década de 1980 e a permissão de invocar o sagrado veio dos Pankararu, que reconheceram a sua sabedoria e experiência para continuar a história dos povos indígenas do nordeste.

No primeiro plano da memória de um grupo se destacam lembranças dos acontecimentos e das experiências que concernem ao maior número de seus membros e que resultam quer de sua própria vida, quer de suas relações com os grupos mais próximos, mas freqüentemente em contato com ele (Halbwachs, 1990, P. 45).

A fotografia 20 exhibe o Pajé Elias Bernardo imerso no bioma da caatinga, característico do semiárido brasileiro. O protagonista é

⁷⁸ Jiripankó, Kalancó, Karuazu, Katokinn e Koiupanká.

retratado empunhando um feixe de caroá (*Neoglaziovia variegata*), uma fibra vegetal notória por suas propriedades de resistência. Este material constitui um insumo na elaboração das indumentárias rituais dos Praiá, salientando a simbiose entre o ecossistema local e a produção de artefatos essenciais para as práticas cerimoniais indígenas. Dessa forma, a imagem documenta e elucida uma fase do processo de preparação para os rituais, ressaltando a interdependência cultural e ambiental.

Foto 20 – Elias Bernardo, na caatinga com um feixe de caroá para fazer as roupas dos Praiá



Fonte: Arquivo particular do autor deste texto, 2008.

Elias Bernardo da Silva nasceu na Serra da Chapada, Pariconha, em 1944. É filho de Bernardo Pereira da Silva e de Josefa Soares de

Andrade. Elias lembra que frequentou a escola, mas não se acostumou. Estudou as primeiras letras e aprendeu a assinar o nome. Seu pai faleceu quando ainda tinha sete anos e sua mãe lhe ensinou a trabalhar na roça. Diz que a mãe não tinha interesse em seus estudos, mas entende porque havia uma necessidade de alguém cuidar das roças, e como ele era a única pessoa de homem que morava com a mãe, teria que se dedicar ao sustento da casa. Dos quatro irmãos e seis irmãs, apenas ele estava com a mãe, ainda era muito criança. A sua atividade profissional é agricultor e exerce um papel importante perante a comunidade, o mais alto e respeitado: o de Pajé. Com nove ou dez anos, foi apresentado a uma tia por nome de Maria Chulé, irmã do seu pai, e ela percebeu que Elias era uma pessoa especial que deveria seguir o seu destino: relacionar-se diretamente com os espíritos encantados.

(...) minha tia Maria Chulé que era irmã de meu pai e era uma grande sabida e ontosse ela nunca tinha me visto. No primeiro dia que ela me viu ela me abraçou e me levou lá pra dentro do quartinho dela e ontosse pegou lá o ritual e me cruzou e quando acabar foi colocou eu lá em riba de um tamborete velho e pegou o ritual e jogou nas minhas costas e minha cabeça e quando acabar me cruzou e quando acabou foi e falou “A partir do (...) você vai ser um menino inteligente que vai trabalhar com o Encantado que eu vou lhe dar (...)”⁷⁹.

A representação dos encantados não é uma escolha do indivíduo. As pessoas são escolhidas pelos espíritos para representá-los. Por questão

⁷⁹ Silva E. (2008).

da pouca idade (nove ou dez anos) Elias não acreditou que seria um herdeiro da espiritualidade do seu povo. Com o passar do tempo, depois de casado, entre seus dezoito a vinte anos, participou de um ritual com a sua tia Maria Chulé, então ela o encaminhou para o contato direto com os espíritos encantados.

Quando foi com certo tempo pra cá ela fez uma obrigação comigo lá duas vez aí eu via uma luz na minha frente, mas eu não sabia o que era aquela luz. Sempre chegava mais dia de quarta, dia de sábado, chegava aquela luz me clareando, mas eu nunca levei aquele encontro porque eu não acreditava nessas coisa, aí eu já comecei a ver as mostras, as presenças do ritual, aqueles homem chegava assim e eu dormindo vendo eles assim na minha frente, outro na cabeceira da minha cama, ontonsse, quer dizer eu via tudo isso aí, mas só que ele não falava nada e nem eu também não falava nada⁸⁰.

Segue falando que, durante a sua mocidade e juventude, gostava de muita farra, brincadeiras, forró e namoro. Aprendeu a tocar cavaquinho e isso lhe fazia um rapaz muito festejador. Durante muito tempo seu Elias resistiu para não ser o “Escolhido” dos encantados, pois, para tal “escolha”, teria que renunciar a certas formas de vida, como as farras, as festas e outras, para se dedicar à vida religiosa como um exemplo a ser seguido e respeitado. Para Elias, havia chegado o momento de conversar com sua esposa Ernestina, com a qual teve sete filhos, pedindo-lhe conselhos, porque estava começando a entender que essa

⁸⁰ Ibidem.

vida seria seu destino: viver para seu povo. Ele afirma que “algumas coisas” assim por ele definidas e a todo o momento sentia a presença dos “encantos” e só teria paz quando os aceitasse como seu representante. Seu Elias segue contando:

(...) Mulé, eu tô vendo aqui umas coisa. Umas coisa aqui eu estou vendo. Essas coisas de Encantado. Essas coisa incrível assim, de Encantado, coisa assim de vê, é pessoalmente não. É coisa de Encantado porque se afugenta. Vem com aquela luz entonsse representa a mim, um na minha frente e outro nas minhas costas, aí entonsse quando ele sai dali sai assobiando a gaita, balançando a cabaça, sai cantando assim pelo ar e as vez chega a casa balançando a casa com o pé, rodando e dançando e cantando e eu to vendo tudo isso aí”⁸¹.

Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê, partilha dessa companhia (Benjamin, 1985, p. 213), assim nos sentimos e esperamos que outros leitores destes relatos sintam-se envolvidos também. Seu Elias segue contando que ficou doente, quase aleijado, prostrado numa cama mais de quinze dias, e segundo ele, não era uma doença dada por Deus, foi uma “disciplina” dada pelos encantados. Não acreditava nos encantados e eles vieram para mostrar que existem e que precisavam da sua pessoa para ajudar na proteção e na guarda daqueles que necessitassem.

(...) aí quando eles vieram já deixaram eu doente

⁸¹ Ibidem.

aí ontonsse eu adoeci, passei mais de quinze dia doente em riba de uma cama, não comia, só me (...) numa xícara de chá, uma culé de chá, uma coisa, uma colezinha de leite, pegava o leite e colocava na minha boca eu jogava fora, não comia de maneira nenhuma (...)⁸².

Um amigo de Elias, por nome de Antônio Tomás, passou em sua casa e o viu muito doente. No dia de sexta-feira da paixão, Tomás rezou em seu Elias e recomendou a Dona Ernestina, sua esposa, que no dia seguinte o levasse a sua casa que ele iria fazer um trabalho, porque aquele caso estava perigoso e só teria mais conhecimento a respeito num trabalho de mesa. No dia seguinte, era um sábado de aleluia, seu Elias foi levado a casa de Antônio Tomás. Lá, deu-se início ao trabalho de mesa. Segundo seu Elias, ele só lembra o começo, não viu mais nada. Quando acordou estava suado, a casa cheia de gente e todo mundo admirado com o que acabara de ver.

(...) foi uma coisa tão incrível que eu não vi mais nada, me tapou de um jeito que eu não vi mais nada e não sei como foi que começou, eu não sei como foi que afundou, eu não vi. Entonsse quando eu me acordei, eu estava suado, a roupa estava de espremer e aí todo mundo da casa estava cheio de gente e foi e falou assim “Mas rapaz, você dançou aqui, cantou, cantou, cantou e dançou que até o Antonio Tomás não quis fazer serviço com ninguém só o senhor que tomou de conta de tudo. Fez isso assim, assim, assim... tudo mundo aqui

⁸² Ibidem.

ficou todo mundo besta. Coisa que eu nunca tinha feito na minha vida⁸³.

Elias pegou a cabaça⁸⁴ e começou a balançar, dando ritmo ao ritual. Utilizou o cachimbo para fumar e dar defumação no espaço utilizado para a sessão. Não conhecia o que ele denomina como “puxada de trabalho”, não sabia “rezar”, não sabia curar. Depois desse dia, Elias passou a realizar todas as atividades que envolvem o ritual dos encantados. Elias fala que foi obrigado a aceitar os encantos e diz:

(...) essa responsabilidade, ou eu pegava ou eles me levava, aí, ontosse eu fui obrigado a pegar e foi onde eu fui acreditar que existia encantado no mundo foi onde eu vim acreditar. Estou aqui, hoje já estou pegando quarenta anos de trabalho e nunca chegou um filho de pai, nem de mãe pra chegar e dizer assim, já morreu esse filho de fulano de tal aqui no salão do pajé⁸⁵88.

Quando chega uma criança ou um adulto para fazer uma cura, abrir uma mesa de trabalho para atender um paciente, quando forma a mesa para a sessão, o pajé diz conhecer a origem da doença. Se não for um caso espiritual ele aconselha a procurar assistência médica. Se o caso for de trabalho de mesa seu Elias procura atender da melhor forma possível. Ele é Pajé do Povo Indígena Jiripankó, mas para os não indígenas da região que procuram os seus serviços, representa um homem “sabido” segundo suas palavras.

⁸³ Ibidem.

⁸⁴ Cabaça – também chamado de maracá, instrumento musical feito da casca de uma fruta não comestível. Nasce da cabaceira. É utilizada para balançar e dar ritmo ao ritual. Utilizam outros instrumentos além da cabaça.

⁸⁵ Silva E. (2008).

O pajé dentro de uma aldeia ele não pode ser batalhador só pela comunidade, ele tem que batalhar pela comunidade, em primeiro lugar, em segundo o particular. Eu aqui as minhas portas é aberta pra preto e branco e tudo que chegar eu recebo todos eles. Eu não tenho ignorância com nada, porque quando Deus dá um dom pra uma pessoa é pra pessoa receber preto e branco, receber e ter o respeito com todos⁸⁶.

Elias Bernardo reconhece que a comunidade indígena sempre lhe deu apoio para ser e continuar sendo um Pajé dentro da área. Diz também que dentro da comunidade não havia outra pessoa que tivesse a condição espiritual necessária para ser um pajé. Os Jiripankó frequentavam e frequentam o terreiro dos Pankararu, faziam parte da ponta de rama⁹⁰ dos Pankararu, como se refere seu Elias.

Elias Bernardo reconhece que a comunidade indígena sempre lhe deu apoio para ser e continuar sendo um Pajé dentro da área. Diz também que dentro da comunidade não havia outra pessoa que tivesse a condição espiritual necessária para ser um pajé. Os Jiripankó frequentavam e frequentam o terreiro dos Pankararu, faziam parte da ponta de rama⁹⁰ dos Pankararu, como se refere seu Elias.

Só temos capacidade de nos lembrar quando nos colocamos do ponto de vista de um ou mais grupos e de nos situarmos novamente em uma ou mais correntes do pensamento coletivo (Halbwachs, 1990, P. 36). O contato permanente de seu Elias com o seu grupo e com os Pankararu, possibilitou uma reconstrução da memória indígena abalada pela história de violência e extermínio de indígenas na região. O que os coloca e recoloca em curso é justamente a experiência e a habilidade de

⁸⁶ Ibidem.

construir e reconstruir a história como um narrador (Benjamin, 1994).

A fotografia 21, a seguir, registra Elias Bernardo em um ambiente num Poró, um espaço cerimonial de relevância cultural. Na imagem, observa-se Elias com a mão esquerda repousada sobre uma vela, que se encontra disposta em uma pequena mesa. Esta mesa, por sua vez, está adornada com um pano azul que exhibe a representação de uma cruz branca, um simbolismo que pode indicar sincretismo religioso ou a fusão de elementos culturais. Lateralmente, penduradas, estão as roupas dos encantados (Praiá), que são indumentárias de grande significado ritualístico. Esta composição visual oferece um vislumbre da organização espacial e dos artefatos empregados em práticas cerimoniais, destacando a preparação do ambiente para a manifestação dos "encantados" e a interconexão de elementos materiais e espirituais no contexto ritual.

Foto 21 – Elias Bernardo no Poro, com a mão esquerda numa vela sobre uma pequena mesa enfeitada com um pano azul, o qual apresenta a pintura de uma cruz branca. Nos lados, estão penduradas as roupas dos encantados (Praiá)



Fonte: Arquivo particular do autor, 2008.

Os eventos dos quais lembramos com mais facilidade são de domínio comum (Halbwachs, 1990, p. 49). Com relação às comunidades indígenas, essas lembranças fazem parte das experiências que foram compactuadas e compartilhadas entre os Jiripankó, Karuazu, Katokinn, Koiupanká e Pankararu durante várias décadas. Por vezes, essas relações ou esses contatos são permanentes ou então, em todo caso, se repetem muito frequentemente, prolongando-se durante um tempo bastante longo (Halbwachs, 1990, p. 46).

Seu Elias seria assim um narrador que transita entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio, pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia (Benjamin, 1994, p. 221). Ele representa, enfim, um narrador que atende aos limites dos humanos, porque está a serviço do seu povo e dos encantados, ou seja, do sagrado.

CAPÍTULO IV**O SIGNIFICADO HISTÓRICO DA ESCOLA E
A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA**

Qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós (Benjamin, 1994, p. 115).

Assim como em qualquer etnia, a educação promove uma forma humana de aprender, posta num processo dinâmico de geração a geração em que os mais velhos assumem um papel importante, construindo junto aos mais novos os valores de toda uma expressão cultural necessária à sobrevivência e existência de todos. Isso é possível verificar pela capacidade que os povos indígenas têm de manterem parte da sua história viva nas práticas (mesmo quando esteve silenciada) e na memória do grupo. Nas sociedades indígenas, os mais velhos sempre tiveram um papel muito importante na transmissão dos conhecimentos aos mais jovens. São eles os responsáveis pelo relato das histórias antigas, da memória, das restrições de comportamento, das concepções de mundo.

Ter um professor indígena em sala de aula, neste caso, também não resolve o impasse. Um professor não-indígena, com teorias e métodos ditos avançados, poderia também não ser capaz de perceber, sentir e olhar com a visão e a linguagem dos significados indígenas. Portanto, a princípio, os povos indígenas reivindicam que os professores sejam também indígenas para encaminhar seu projeto educacional escolar, como tentativa de articular as necessidades que a atual sociedade escolarizada com o mundo atual, globalizado, sem perder de vista suas origens, suas tradições, suas culturas, mas também se dando conta das

modificações velocíssimas que acontecem em todas as sociedades contemporâneas. Ortiz⁸⁷ define globalização como uma situação, uma totalidade que envolve as partes que a constituem, mas sem anulá-las. Neste contexto, o velho e o novo estão presentes: o local, o nacional e o tribal não desaparecem. O “velho” é ressignificado e o novo marca as mudanças ocorridas. Trata-se de uma realidade na qual convivem e entram em conflito espaços e temporalidades distintas⁸⁸.

Nascimento (2004) chama a atenção para uma questão muito importante, com relação às questões indígenas na América Latina e particularmente no Brasil, as quais precisam ser vinculadas ao contexto global, seja ele nacional, seja internacional. A problemática indígena é hoje veementemente impulsionada por questões de ordem sociopolítica, cultural e ideológica ancoradas, implícita ou explicitamente, como economia e a sobrevivência da própria humanidade. Tais questões não devem andar na contramão do respeito ao indígena e seu conhecimento acumulado como valorização ecológica, como garantia de qualidade de vida para as futuras gerações.

Os indígenas têm um processo de luta interna no que diz respeito à educação diferenciada, mas é importante também não deixar despercebidos os interesses de grupos internacionais que investem e financiam projetos em comunidades ditas minoritárias, visando à formação de um consenso, em busca da hegemonia, defendida pelas forças liberais, articuladas nacionalmente e internacionalmente. E dessa maneira, são notáveis os direcionamentos por parte desses investidores

⁸⁷ Ortiz (Acessado em 2009).

⁸⁸ Ibidem.

internacionais, com relação às políticas educacionais não só indígenas, mas no que tange a movimentos étnico-raciais. Ortiz⁸⁹ argumenta que há certamente uma relação entre esses níveis, mas não uma homologia. Não existe, e tampouco existirá, uma “cultura global”, uma única concepção de mundo. Enquanto se fala de mercado global ou de tecnologia global, na esfera cultural somos obrigados a enfrentar o tema da diversidade.

De qualquer maneira, essa escola indígena, diferenciada, já está instalada em Alagoas. O processo colonizador impôs uma educação como forma de transformar os indígenas em místicos, por meio dos aldeamentos. Isso de certo modo aconteceu. Um dos elementos que vem mantendo as populações indígenas na forma como se apresentam hoje é justamente porque não se integraram totalmente a essas propostas educacionais. Sobre a questão, lembra Bittencourt (1994) que temos, de um lado a cultura dominante, com sua concepção de história sedimentada, e do lado oposto (os indígenas), os grupos dominados, com registros e referenciais próprios. Laplantine (2000) nos chama a atenção para esta questão de aproximação e dos limites culturais, quando diz que não posso me situar simultaneamente dentro e fora de minha sociedade, e, no entanto, para compreender minha sociedade no que nunca diz de si própria porque não o percebe, devo fazer a experiência de uma descentralização radical, ou seja, lidar com o estranho.⁹⁰ Compreender os indígenas num contexto de escolarização deve sempre se referenciar nas suas formas particulares de viver.

Outra discussão de difícil consenso, inclusive, é compreender separadamente o ensino nas escolas convencionais e nas escolas indígenas. Não é possível a existência de uma escola que propõe

⁸⁹ Ibidem.

⁹⁰ Laplantine (2002).

mudanças por meio do letramento ser contemplada numa sociedade que luta pelas permanências dos valores simbólicos e culturais dos antepassados, como forma de perpetuar sua existência: os Jiripankó se movimentam por rituais milenares e insistentemente lutam para que não se modifiquem ou se transformem. A escola, historicamente, tem zelado por contribuir com a evolução e progresso da humanidade, passos contrários aos dos indígenas. Estes buscam a estabilidade ou são mais voltados para o passado do que para o futuro. A busca da escola é para atender a vida material. Espiritualmente, eles não precisam de escolas, nem de sua sabedoria.

A educação escolar apresenta-se como um dos caminhos para tornar o indivíduo mais humano⁹¹, tal é a confiança em que não se apontam possibilidades de melhoria da vida fora do letramento. Cria-se um modelo de humanos, letrados, “conscientes”, apropriados dos bens produzidos historicamente. Nessa perspectiva, os povos indígenas também se inserem neste contexto. É possível dizer que, ao letrar-se, incorporam-se valores que tendem a retirar outros que, se retirados, jamais serão recuperados. Pode ser, de fato, um caminho sem volta. Certamente essas questões vêm sendo avaliadas e discutidas pelos povos indígenas, mas parece que há certo consenso, de que estão envolvidos e “dependentes” das relações sócio-político-econômicas da sociedade nacional, a tal ponto que percebem a “necessidade” da escola como um instrumento que possa de alguma maneira, ser útil aos povos indígenas.

Para a maioria dos povos indígenas do Brasil, a escola poderia ser

⁹¹ Para melhor compreensão indicamos BOTO, Carlota. **A escola do homem novo.** Entre o iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

conduzida pelos/as professores/as e pela comunidade, assim sendo, ela diminuiria os impactos culturais, pois, sabe-se que, na atual circunstância, se não houver educação escolar “diferenciada”, as futuras gerações serão formadas fora das comunidades ou quando dentro, seria um aprendizado sem qualquer vínculo com cada povo.

4.1 A Escola Indígena José Carapina

Uma caderneta de experiências não se confunde com o diário (Bloch, 2001, p. 129).

A fotografia 22 apresenta a Escola José Carapina, uma instituição educacional localizada na comunidade indígena Ouricuri, pertencente ao povo Jiripankó, no município de Pariconha, Alagoas. A imagem documenta um elemento fundamental da infraestrutura social e cultural dessa comunidade, destacando a existência de um espaço formal dedicado à educação dentro do contexto indígena. A presença da escola sublinha a relevância da construção do conhecimento formal e cultural, bem como a relação em contexto de desenvolvimento de estruturas modernas no território.

Foto 22 – Escola José Carapina, da comunidade indígena Ouricuri do povo Jiripankó Pariconha, Alagoas.



Fonte: Acervo particular do autor deste texto, 2008.

Até o início de 2007 havia 1.497 trabalhos acadêmicos que faziam referência à questão indígena no Brasil. Na base de dados da CAPES havia 155 trabalhos disponíveis até o mês de fevereiro de 2007 (SILVA JR, 2008, p. 110). Sobre a educação escolar indígena, no Estado de Alagoas, até o presente momento, tivemos acesso a um livro de mestrado e quatro trabalhos de conclusão de cursos como já antecipamos no primeiro capítulo.

O processo de luta dos povos indígenas alagoanos pelo

reconhecimento étnico, pela posse da terra e por uma educação diferenciada vem sendo articulado junto a todo o movimento nacional, desde os anos de 1980, mas, apenas em 2003 é que foram estadualizadas treze escolas indígenas ditas específicas e diferenciadas. Atualmente, este número chega a quinze escolas nas comunidades indígenas de todo o Estado.

Em 2003, foram estadualizadas treze escolas indígenas, dentre elas a Escola José Carapina, na comunidade Ouricuri do povo Jiripankó, com a qual tivemos contato mais direto para a realização das nossas pesquisas. Em 2005, mais duas escolas indígenas foram acrescentadas, uma estadualizada e outra municipal localizada em São Sebastião.

Os dados apresentados a seguir foram informados pela secretaria da Escola José Carapina entre os meses de janeiro a maio de 2008, referentes ao ano letivo de 2007. A Escola José Carapina está localizada na comunidade indígena Ouricuri, no município do Pariconha (AL). O prédio foi construído no centro da aldeia inaugurada em 2003. Segundo pessoas da comunidade, foi construído num espaço antes destinado ao lazer, onde aconteciam as brincadeiras, o futebol das crianças, dos adultos, o descanso e os encontros para conversas. Acrescentam que acham importante o prédio, mas sentem falta do antigo espaço que servia como lazer.

Para contextualizar a realidade educacional indígena em Alagoas, apresentamos a seguir um quadro detalhado das escolas estaduais indígenas que existiam até 2009. Este quadro reflete o cenário educacional no período em que esta pesquisa foi elaborada e defendida como dissertação de mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), oferecendo um panorama das instituições dedicadas aos povos originários do estado naquela época.

Tabela 2 - Escolas Estaduais Indígenas de Alagoas.

CRE	MUNICÍPIO	COMUNIDADE INDÍGENA	ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA
3ª	Palmeira dos Indígenas	Xukuku-Kariri-Mata da Cafurna	Pajé Miguel Selestino da Silva
			Mata da Cafurna
			José Gomes Celestino
			Balbino Ferreira
	Feira Grande	Tingui Botó	Tingui Botó
5ª	São Sebastião	Karapotó/Terra Nova	Municipal Rui Barbosa (Escola não indígena)
		Karapotó/Plakiô	Itapó
	Traipu	Aconã	Aconã
9ª	Porto Real do Colégio	Kariri-Xokó	Pajé Francisco Queiroz Suíra
11ª	Pariconha	Jiripankó	José Carapina
12ª	Joaquim Gomes	Wassu-Cocal	José Máximo de Oliveira
			Manoel Honório da Silva
			Profª Marlene Marques dos Santos
			José Manoel de Souza

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Alagoas, 2009⁹².

⁹² Em 2025 foram inauguradas três novas escolas estaduais indígenas: Escola Estadual Indígena Paje Antonio Jose da Silva no município de Pariconha; A Escola Estadual Indígena Francisco Higino da Silva em Água Branca e a Escola Estadual Indígena

A Tabela 2 revela um panorama da educação indígena em Alagoas, distribuída em diversas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Observa-se uma concentração notável de escolas indígenas na CRE 3ª, no município de Palmeira dos Índios, atendendo à comunidade Xukuru-Kariri com seis instituições. Outras comunidades, como Tingui-Botó (Feira Grande), Aconã (Traipu), Kariri-Xokó (Porto Real do Colégio), Koiupanká (Inhapi), Jiripankó (Pariconha) e Wassu-Cocal (Joaquim Gomes), também possuem suas próprias escolas estaduais indígenas, demonstrando um esforço em ofertar educação contextualizada.

Um ponto a ser destacado é a inclusão da Escola Municipal Rui Barbosa, em São Sebastião, atendendo à comunidade Karapotó/Terra Nova, embora seja identificada como uma "escola não indígena", o que sugere desafios na implementação da educação específica para essa comunidade. A presença dessas escolas reflete a importância do reconhecimento e do suporte governamental à educação diferenciada para os povos indígenas do estado. A questão central é como as escolas estão sendo assistidas.

Na escola José Carapina, havia quatro salas de aula, uma para os/as professores/as, que dividem o espaço com livros. Há uma sala para a diretoria e outra para guardar a merenda. Há três banheiros com dificuldade de uso pela falta d'água. A água servida aos alunos/as, professores/as e funcionários/as é de um filtro e uma geladeira.

O prédio tem um formato arredondado, o que possibilita uma boa

Cacique Antonio Izidorio em Terra Nova município de São Sebastião. O texto aqui, discute a educação escolar e cultural Jiripankó no contexto até o ano de 2009, para não cometer equívocos históricos. Para este livro, apenas algumas palavras foram aleteras, assim como parágrafos de análise e interpretação das fotografias e tabelas. A leitura e análise deve ser centrada naquele momento de estudo, pesquisa e reflexão.

ventilação e outras atividades pedagógicas, mas já apresenta necessidade de reparos, assistência. Não há salas que comportem uma biblioteca, ou outro espaço para apresentação de vídeos, filmes ou atividades diversificadas. Entendemos que o espaço físico é também parte integrante no processo ensino/aprendizagem. A escola José Carapina, do ponto de vista físico, apresenta limitações que se assemelham às outras escolas para não-indígenas da região.

Na Escola José Carapina há dezessete professores/as, sendo quatro deles/as não- indígenas. Doze femininos e cinco masculinos, para um total de trezentos e trinta e um alunos/as nos três turnos: no período matutino, funcionam duas turmas de alfabetização; outra, de primeiro ano; outras duas, de segundo ano; uma turma de multisseriado; outra, de quinto ano. No vespertino, uma turma de terceiro ano, duas de quarto ano, uma de quinto ano. No período noturno funcionam turmas de sexto, sétimo e oitavo anos, além de uma turma de EJA. Dos dezessete professores/as, treze eram indígenas. Eles apresentam a seguinte qualificação:

Tabela 3 - Formação de professoras/es indígenas.

QUANTIDADE	FORMAÇÃO	SITUAÇÃO
01	Magistério - Médio	Completo
02	Pedagogia	Completo
02	Letras	Cursando
02	Pedagogia	Cursando
01	Biologia	Completo
05	Médio	Cursando
TOTAL: 13	X	X

Fonte: Secretaria da Escola José Carapina, 2008.

A Tabela 3, que apresenta dados da Secretaria da Escola José Carapina de 2008, trata da formação educacional dos professores indígenas. Dos 13 profissionais listados, 5 estava cursando o nível médio, indicando a necessidade de aprimoramento na formação básica. Contudo, há um grupo significativo com formação superior, incluindo dois com Pedagogia completa e um com Biologia completa, o que demonstra a diversidade de conhecimentos. Além disso, dois professores estavam cursando Pedagogia e outros dois Letras, sinalizando um movimento em direção à especialização em áreas pedagógicas e linguísticas. Essa combinação de níveis de formação reflete os desafios na qualificação do corpo docente quanto os avanços na busca por educação escolar indígena contextualizada.

Tabela 4 - Formação de Professoras/es não Indígenas.

QUANTIDADE	FORMAÇÃO	SITUAÇÃO
01	MATEMÁTICA	CURSANDO
01	PEDAGOGIA	COMPLETO
01	LETRAS	CURSANDO
01	MÉDIO	COMPLETO
TOTAL: 04	X	X

Fonte: Secretaria da Escola José Carapina, 2008.

A Tabela 4, com dados da Secretaria da Escola José Carapina de 2008, detalha a formação dos quatro professores não indígenas que atuam na instituição. Observa-se que, enquanto um profissional concluiu o curso de Pedagogia e outro o ensino médio, há também professores em formação, com um cursando Matemática e outro Letras. Essa composição do corpo docente não indígena demonstra uma mescla de níveis de escolaridade e áreas de conhecimento, indicando a

necessidade da análise sobre como essa formação se alinha às demandas específicas da educação escolar indígena. A presença desses profissionais, com diferentes especializações e em distintas etapas de formação, levanta questões importantes sobre a formação continuada e a atualização pedagógica para atender às particularidades das comunidades escolares indígenas.

Pelo quadro apresentado, há muitas dificuldades em implementar na prática um ensino fundamental e médio com condições de fazer uma educação “diferenciada”. A formação é condição necessária, não só para as escolas indígenas, mas também para escolas não-indígenas. É muito comum a atuação no ensino fundamental, de professores indígenas sem formação específica em determinadas áreas do conhecimento ou sem o nível de formação para atuar. Nos municípios da região ainda há professores com o nível médio, atuando no ensino fundamental, que corresponde do sexto ao nono ano e essa prática segue também nas escolas indígenas.

O conceito de educação para as/os professoras/es indígenas com quem mantivemos contato, possivelmente não se distanciam muito das/dos professoras/es das redes Estadual e Municipal do Pariconha. No geral, falam – governo e parcela de professores – de uma educação de qualidade para promoção da vida cidadã. Efetivamente, o conceito de qualidade não se aplica em sala de aula. Nesse sentido, indagamos sobre o que seria ter qualidade na educação.

Em todo o conteúdo exposto sobre a fala dos professores/as em nossas análises, exibiremos apenas pseudônimos para que as imagens sejam consideradas. Fizemos dez entrevistas e delas utilizaremos apenas duas, tendo em vista que teremos uma idéia geral do quadro de professores/as. Na avaliação sobre o que nos foi colocado, observamos certa coerência entre os entrevistados.

A fotografia 23 apresenta um grupo de seis jovens, estudantes, sentados lado a lado em um ambiente da área externa de uma edificação escolar. O grupo é composto por três indivíduos do sexo feminino e três do sexo masculino, posicionados de frente para o observador. Ao fundo, observa-se uma parede com revestimento cerâmico na parte inferior e uma superfície lisa na parte superior, em tons claros. Há também uma janela horizontal com múltiplas divisórias, indicando uma estrutura de alvenaria. A iluminação natural sugere que a foto foi tirada durante o dia. A imagem, destituída de elementos contextuais específicos, foca na disposição linear dos indivíduos, que parecem em repouso, refletindo um aspecto da interação social ou do cotidiano em um espaço coletivo e escolar.

Foto 23 – Alunas/os do ensino fundamental da Escola José Carapina sentados em cadeiras da escola, em horário diferente de suas aulas.



Fonte: Acervo particular do autor deste texto, 2008.

É pertinente dizer que não há na cultura indígena o conceito de educação escolar, pois, tudo que definiram sobre o tema foi também baseado nos conhecimentos de uma cultura letrada. Perguntamos para cinco professoras/es sobre o conceito de educação. No geral, as respostas se aproximaram, mas é possível observar que as/os que não têm formação em educação apresentaram maior dificuldade de responder, seja no sentido mais amplo, seja como espaço escolar.

Educação como um todo é uma questão muito complexa (...) porque você tem que colocar tudo ali nos trilhos. Organizar realmente, sintetizar, mas eu vejo educação como sendo um meio pelo qual a pessoa pode alcançar novos horizontes. Sem educação, seja a educação que você adquire na família, que você adquire na comunidade e junto com a educação que você adquire na escola (...) você forma o sujeito, pra que realmente ele seja assim, um sujeito que possa falar tudo que pensa, é expor suas idéias, como um todo, sem ela, só uma só, tirando uma delas eu acho que fica incompleto (Professor/a Jiripankó 1 – 2008).

(...) É aquilo que me dá condições de compreender o conjunto (...). Sabemos que a educação ela está mais aí como um manual de instruções para o trabalho. (...) educação não é só apenas levar a criança a ler e escrever e interpretar texto, isso é muito técnico. Eu acho que educação é aquilo que a minha avó diz: aquilo que dá condições de se respeitar, auto criticar-se e criticar e fazer-se defender (...) (Professor/a Jiripankó 2 – 2008).

Os relatos acima foram de professores/as de três áreas diferentes: pedagogia, Letras (cursando) e Magistério médio completo. Revelam-nos que, quanto ao entendimento de educação, sabem separar a educação escolar e aquela educação articulada em espaços familiares, religiosos e de trabalho, construída fora do espaço escolar. Os relatos dos/as professores/as que não têm formação em magistério ou que estão cursando o ensino médio revelam dificuldade para falar e conceituar educação. Perguntamos se havia educação indígena “diferenciada” na comunidade, em seguida pedimos para que falassem sobre o que seria essa educação “diferenciada”.

Eu acho que ainda falta uma... Tem, tem a questão da cultura... a cultura do vivenciar, mas eu acho que ainda falta muito pra que essa coisa seja realmente colocada em... prática que todos realmente sintam necessidade assim, que seja necessário, porque faz parte da sua cultura. Eu acho que deixa alheio assim, vai acontecendo. Mas não é algo assim que, é... tem que se fazer, assim que os pais realmente passam, eles deixam alheio, deixam a gosto das crianças. Eles vêm participar e eles participam se quiserem. Mas, que eu acho que precisaria ser trabalhado (Professora Jiripankó 1 – 2008).

Não existe. A educação escolar indígena... nem gostaria de usar o termo escolar indígena, educação escolar e tirar o termo indígena. Porque nós temos uma escola igual ao do branco, conteúdos iguais do branco, pedagogia igual do branco. O Estado impõe isso, o governo impõe

isso. O que existe nesse meio turbulento são tentativas, inclusive eu e muitos colegas enfrentamos sérias críticas do sistema quando nós registramos em nossos diários “práticas comuns” que nós achamos que servem como conteúdos pra educação que nós registramos nos diários e que foge muito do que chegou pronto do Estado. Então, não existe. É um sonho. Tomara que aconteça, mas até agora não existe educação escolar indígena diferenciada. Existe tentativas dentro do sistema de se mostrar algo. Que às vezes pagamos muito caro por isso (Professora Jiripankó 2 – 2008).

Para os relatos 1 e 2, a educação escolar indígena diferenciada existe do ponto de vista legal, mas estaria muito distanciada do que efetivamente poderia expressar essa educação na prática. Referem-se ao Estado como o principal responsável e sentem que também têm responsabilidades nesse processo. Concordamos com as idéias dos/as professores/as e acrescentamos que essa questão complexa não será resolvida facilmente. Se o Estado é responsável pela integração dos indígenas à sociedade nacional, dificilmente faria um efetivo trabalho considerando as diferenças.

Há dúvidas por parte do Estado, assim como pelos/as professores/as indígenas do que seria e como seria a efetivação, o acontecer, o atuar, o fazer da educação diferenciada. Nessas circunstâncias, tendo em vista que a escola indígena é um fato, o mais sensato a fazer seria apenas sugerir. A reflexão constante em torno dessa questão poderia construir possibilidades para uma nova prática escolar.

O relato 1 demonstra que é necessário à vida indígena fazer parte do

processo ensino/aprendizagem e que a escola tem um compromisso com essa relação. Ela aponta que não só a escola, mas as famílias, os mais velhos e as lideranças precisam se envolver. O/a professor/a toca num ponto crucial da educação “diferenciada”, quando relata a necessidade de os pais envolverem os filhos na vida cultural para que eles cresçam conhecendo seus costumes. Ela não consegue compreender que isso faz parte de um dos princípios espiritual e sagrado, que é não se sentir obrigado pelos pais a participarem do Juncaísmo⁹³96. Isso revela ainda um desconhecimento ou falta de vivência do/a professor na vida religiosa. A maneira de pensar pela via da escola, que é de conduzir a vida, ensinar as pessoas a viverem, choca-se com a idéia de liberdade de “escolha” do Juncaísmo.

O/a professor/a percebe que a escola pode participar desse processo de construção, recuperação, continuidade da cultura e da memória indígena: incentivando os/as alunos/as a participarem dos rituais com a colaboração dos pais. Para isso, seria necessária uma conversa com os Juncas da comunidade, como forma de colocar os limites da discussão e não pôr em risco a relação sagrada dos espíritos e seus representantes (humanos). Em argumentos dos/as professores/as, a família é quem dissemina alguns valores, principalmente os valores culturais. Então, por isso consideram que a escola deve ressaltar esses valores, mas que devem ser postos também pela família.

Quando a gente tá em dúvida em alguma coisa, a gente procura a casa do pajé, do cacique pra eles estarem orientando a gente pra gente transmitir o conhecimento da cultura aos povos da aldeia não é (...) (Professor/a Jiripankó 1 - 2008).

⁹³ Juncaísmo – Religiosidade do povo indígena Jiripankó.

Há dificuldades sobre como as lideranças devem participar da escola diferenciada. Os/as professores/as admitem que é necessário o envolvimento entre escola e lideranças, mas ao mesmo tempo demonstram que não sabem os limites e até que ponto ou como deveria ser essa participação. Os saberes religiosos e espirituais fazem parte da vida da comunidade, mas há os responsáveis pela transmissão e pela guarda. A cultura indígena está extremamente marcada pelo religioso e isso faz da escola uma estranha para abordar essas questões.

Eles interferem às vezes. (...) as lideranças ainda não se conscientizaram realmente do papel da escola em contexto com a educação indígena. Eu não sei como a gente deveria trabalhar, mas que às vezes (...). Os que tão responsáveis, acho que eles intervêm de modo negativo, quando deveria contribuir de uma maneira mais positiva, já que seria uma forma de juntar as duas (maneiras de) educação, mas elas ainda têm (...) às vezes atrapalham. (...) A escola não tem um PPP definido. E então, as lideras querem intervir na questão democrática, na questão da gestão, na questão da organização. E aí como o PPP não tá pronto, isso gera conflitos, de uma forma negativa (Professor/a Jiripankó 2 - 2008).

Diante das dificuldades apresentadas em se cumprir com o que se espera de uma escola diferenciada, pedimos que eles falassem um pouco sobre esta questão. O que nos revelou foi a necessidade das teorias se equipararem às práticas, nascerem junto delas, valorizarem o vivido, o vivenciado e as experiências. Não há teorias que possam

implantar a educação indígena “diferenciada” sem convivência. Esses impasses levam a um risco de se avassalar e acelerar a destruição de culturas indígenas.

(...) A educação hoje... deve muito a questão da vivência dos alunos, dos educando, né? Que se aprenda contextualizando o conhecimento prático com o conhecimento científico. Então eu acho que, o que faz ela de uma educação diferenciada é porque os outros currículos não vão ter, não se teria necessidade de se colocar educação indígena no currículo de uma escola... não que ela não possa vivenciar isso numa outra escola, mas que o significado teria a educação indígena pra uma comunidade que não é indígena. Então, eu acredito que ela se prejudica porque elas estão estruturadas mesmo, por causa da vivência deles, porque eles trazem todos os conhecimentos e você tem que trabalhar isso, pra que isso realmente, porque isso é importante pra eles, pra que eles realmente se sintam importantes dentro desse papel de indígena (Professor/a Jiripankó 2 - 2008).

A vivência tratada pelo professor/a refere-se àquela presente nos discursos acadêmicos. Já aquelas relacionadas à cultura indígena, têm um valor mais profundo. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional, influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissos nas disciplinas acadêmicas e tradicionais, leva à elaboração de novos vieses de estudos (Thompson, 2002, p. 13).

Segundo os/as professores/as, é preciso que haja um calendário que respeite as festividades que envolvem rituais prolongados, a época de

plantio e de colheita. Abrir espaço para que as lideranças, caciques, pajés, benzedeiros pudessem dialogar com a escola e possibilitar que os alunos, desde cedo, fossem incentivados pelo espírito de curiosidade. Diferenciar é no sentido de dar condições dos indígenas trabalharem seus valores dentro da sala de aula.

A reivindicação dos povos indígenas para que a educação seja diferenciada, está pautada nos argumentos do respeito aos valores culturais. Em quase todos os relatos falam que os/as alunos/as não se sentiam muito bem quando estudavam na cidade, principalmente, as crianças. O preconceito da cidade em relação ao campo já é acentuado e principalmente por serem indígenas, além de nunca tratarem dos povos indígenas e quando acontecia, seria de forma muito deturpada. Esses foram os argumentos mais apresentados por quase todos/as. Perguntamos se há e o porquê da reivindicação por escola “diferenciada”. Vejamos os comentários:

Existe, sim, uma luta constante, uma exigência maciça que gostaríamos que fosse mais consolidada entre os povos indígenas. E essa escola que foi usada para destruir ela seja usada para reconstruir. Seria até uma maneira de resgate de valores. Eu ouvi uma professora, falou outro dia que a escola é um caminho sem volta e é verdade. E imagine para mim enquanto índio imagine para os meus ancestrais o que foi entrar em uma escola? Então a exigência dos povos indígenas em ter uma escola diferenciada é para que essa escola seja instrumento de uso de fortalecimento da identidade e com isso formar pessoas que tenham condições e peito para lutar pelos seus direitos, uma vez tirada pela própria escola (Professor/a Jiripankó 2 - 2008).

Até o ano de 2008 não havia formação indígena específica para os professores/as. Eles fazem o magistério numa escola não-indígena, com conteúdos não- indígenas. Argumentam que os/as professores/as indígenas que têm a consciência de sua identidade étnica e cultural vão buscar esse subsídio para trabalhar na sala de aula, independentemente da sua formação. Quanto à formação continuada para professores/as indígenas, relatam que em 2007 aconteceu uma semana de formação em Maceió, no Centro Formador (CENFOR). Foi a primeira formação para professores indígenas, complementam:

(...) No nome, porque os conteúdos não tinham nenhum tipo de informação que viesse auxiliar na nossa formação. Eu acredito que nunca vai ter. Sabe por quê? Porque como é que o Estado, uma outra instância, vai ter condições de proporcionar uma formação a uma classe específica se eles não dispõem de instrumentos para isso? O instrumento o seguinte... eu gosto muito dessa palavra: pesquisa. Eu gosto muito dessa palavra, sabe por quê? Porque é um tipo de estudo que lhe dá condições de conhecer realidades, de estar a par de realidades, de construir conceitos, construir junto (Professor/a Jiripankó 2 – 2008).

Como já mencionamos, há um número de quatro professores/as não-indígenas atuando na Escola José Carapina. A maioria é indígena (dezessete) e os argumentos dos/as professores/as é que ficaria muito difícil trabalhar a questão indígena com quem não vivencia. Como discutir a cultura indígena se não vivenciá-la? Se os/as professores/as indígenas já têm dificuldades, como seria para alguém que nunca ouviu falar num *Praia* ou em *Juncaia*?

(...) O cacique e os conselheiros indígenas optaram para que os professores de alfabetização até a 4ª série fossem da comunidade, que tivessem vínculo com a comunidade e que vivenciasse o

dia-a-dia, (...) aí como a gente começou a trabalhar com o 5º, o 6º ao 9º ano aqui, né? Eles abriram mão porque não teriam professores com a capacitação para ensinar do 5º ao 8º ano (...) falta professores que fossem concursados aqui do 5º ao 8º ano (Professor/a Jiripankó 1 – 2008).

Há um número significativo de indígenas formados em magistério e licenciaturas, mas ainda não é suficiente para o preenchimento de vagas, caso haja um concurso. Nos argumentos dos/as professores/as não é só por falta de formação, mas principalmente por falta de vontade política, da valorização, do respeito à etnia e aos seus valores. Acrescem, ainda, as questões de trâmites legais que envolvem um concurso específico só para professores/as indígenas.

O material de apoio didático, na maioria das vezes, não condiz com a realidade indígena alagoana. Geralmente o que é produzido e enviado é baseado na realidade da Região Norte e também na de Mato Grosso ou com materiais enviados também pela FUNAI. Consideram importante como exemplo para desenvolver atividades a partir deles, mas não é possível encontrar muitos pontos em comum.

Há alguns livros que vêm, por exemplo, dos indígenas lá do Mato Grosso, mas indígenas, assim, nosso do nordeste... há uma questão de diferença com a visão de cada um. Então, não tem como trabalhar a questão indígena, convivendo com os indígenas que moram no Norte do país, quando você tá região Nordeste. Então, não há livros específicos. Então a gente fica (...) com algumas coisas da FUNAI (Professor/a Jiripankó 1 – 2008).

Nós utilizamos cartilhas paradidáticas que o governo manda (...). Inclusive eu tive mais o professor Domingos. Imagine você, a gente está aqui no sertão e receber o material didático do

povo indígena lá pro Sul (Professor/a Jiripankó 2 – 2008).

Diante das dificuldades em trabalhar o “específico”, a maior carga horária é dedicada ao que se estuda na escola “convencional”. Utilizam livros da biblioteca, que também são poucos e o prédio não tem condições de comportar muitos alunos. Geralmente, os livros são levados para a sala de aula. As aulas voltadas para a questão indígena passaram a ideia de que acontece separadamente em momentos específicos. Quando se referem à parte “diversificada”, geralmente é por meio de conversa e debates em sala. Segundo os relatos, há um envolvimento maior por parte dos/as alunos/as quando o tema é sobre a vida da comunidade.

A gente sempre conversa através de debates, é... a gente tenta sintetizar isso sempre... eu trago algum tema e aí a gente trabalha junto. (...) É bem mais fácil do que a gente falar de algo... em toda questão da cultura é sempre mais fácil. Tem sempre alguém mais... tá ali quieto, parado, mas eles se sentem mais a vontade (Professor/a Jiripankó 1 – 2008).

Quando chegamos à comunidade Jiripankó, em dezembro de 2007, fomos apresentados às lideranças por um professor de nome de Cícero Pereira dos Santos, que tentando contribuir com a nossa pesquisa nos ofereceu seus escritos que havia produzido com o intuito de servir como apoio didático para as escolas da comunidade. Os textos escritos abordam vários temas: política, história, memória, religião, geografia, medicina indígena, entre outros. Ele nos contou que foi a pedido das lideranças porque já estão com a idade avançada e gostariam que a história que está na memória deles não se apagasse com a sua morte. Além de servir também para ser ensinada às crianças na escola⁹⁴.

⁹⁴ Conversamos com o referido Professor para que ele fizesse uma

Com o acesso ao texto do professor, foi possível perceber que é de grande importância para a escola, pois, determinados temas abordados não eram compreendidos por quem não vivencia o cotidiano indígena. Isto nos indica que somente pela vivência é que aquele universo cultural pode ser transmitido e compreendido. Isso, para nossa avaliação, é de fundamental importância, porque se constrói a necessidade e o encorajamento dos/as alunos/as e do/as professores/as de se envolverem mais diretamente com a vida indígena como um todo. Se há participação, pode haver compreensão, tornando o ato de ensinar e aprender para além de leituras e debates.

A questão da religião porque há sempre um conflito entre a religião católica sobre a questão dos rituais, sempre vão conflitar, mas aí... como é algo comum, não como quando você vai tratar com as outras pessoas que não são da comunidade fica estranho, acha que é mentira, mas quando vai trabalhar com a questão na comunidade é mais fácil porque é algo que é vivenciado por eles, então se a gente for falar, por exemplo, que vai cantar toré ou... leva logo direto para a questão dos rituais, então é fácil de se trabalhar, eles estão envolvidos, é algo que vivenciam desde criança (Professor/a Jiripankó 1 – 2008).

Quando tem assim algo referente à comunidade, referente ao ritual, você precisa ver, porque ali é o meio onde eles conhecem, ficam soltos, é muito

publicação daquele material – sabíamos que alguns dos textos ele prefere não externar -, porque seria uma maneira de todos os/as professores/as terem acesso. Respondeu-nos que teria interesse, desde que nós fizéssemos a digitalização. Este material hoje está sendo revisado pelo autor e em vias de publicação.

produtivo. Imagine você dar uma aula de história do Brasil para eles que eles vão ficar assim! O que se aproveita disso? Aí imagine botar eles pra falar sobre o... Pedir pra produzir um texto sobre o terreiro. Sai coisas que você nem espera. Muito bom (Professor/a Jiripankó 2 – 2008).

Nos relatos acima, é demonstrada uma afinidade entre eles. Quando se trata da história e da vida indígena é bem aproveitado. Quando se trata da história Nacional há dispersão. Parece haver uma separação entre o que é indígena e o que é da sociedade nacional. Sentem-se brasileiros, mas primeiro sentem-se indígenas Jiripankó. Quanto aos conhecimentos, ainda permanecemos também com essa divisão: se reforçam a história da comunidade, podem minimizar os conhecimentos que serão “cobrados” nos concursos, no vestibular, etc. Caso dêem um enfoque maior aos conhecimentos da sociedade não-indígena, podem não contribuir a contento com a cultura indígena.

Os/as professores/as consideram como positiva a participação dos pais por meio do conselho escolar, a abertura que há no currículo para trabalhar as questões da cultura indígena e a possibilidade de pensar o ensino numa perspectiva que não seja assimilacionista. A escola pode criar uma relação com a comunidade que incentive o envolvimento das crianças e dos jovens nos rituais, trabalhando principalmente a auto-estima. Apresentam como pontos negativos: a questão salarial, que não passa de um salário mínimo; a falta de formação continuada; o atraso na merenda escolar; o atraso salarial; não há uma presença regular da coordenação regional; pouco investimento do governo do Estado em projetos educacionais para que a escola se desenvolva.

Perguntamos se há alguma possibilidade de a escola ameaçar as

práticas culturais indígenas, à medida que ela vai formando pessoas com o ensino médio e superior. Respondeu-nos que isso depende de como os sujeitos se vêem na cultura. Se eles têm consciência, se os valores culturais estão inseridos e se reconhecem realmente a vida indígena como um todo, não têm por que temer essa “nova” relação. Se saírem da comunidade e voltarem, não deixarão de reconhecer seus valores, não deixarão de ser indígenas.

Para os/as professores/as, o conhecimento escolar e acadêmico acumula no sujeito algum tipo de poder e, de certo modo, é com eles, assim como os brancos, que disputam a vida dentro e principalmente, fora da comunidade. Acrescentam que convivem há muitos séculos com os brancos, mesmo assim, continuam assumindo a indigeneidade. Parte deles tem consciência dos riscos que correm da perda cultural, mas, se puderem escolher entre a escola do branco e a escola só para indígenas, preferem educar as crianças de acordo com a visão de educação deles.

Não restariam muitas alternativas para os Jiripankó. A maioria das crianças quando fica adulta precisa se sustentar de alguma maneira e, para quem não estuda, segundo eles/as, só resta o trabalho nas fazendas e no corte da cana. Hoje seria muito difícil viver na comunidade Ouricuri sem frequentar escola, pois, ela já faz parte da vida indígena assim como dos sertanejos. Espera-se que, pelo menos, encontrem na educação escolar condições necessárias para fortalecer suas culturas.

A estadualização da escola diferenciada é também uma forma de criar um mercado de trabalho com uma mão-de-obra qualificada para indígenas. Quanto a esta questão eles argumentam que não é só emprego, se a escola não for conduzida por eles, seria por brancos, é obvio, mas sendo gerida por pessoas da comunidade, eles se sentiriam menos invadidos.

4.2 Relato dos/as professores sobre o ensino de história na Escola José Carapina

A partir das entrevistas e dos relatos dos professores/as, examinaremos seus anseios e perspectivas sobre o ensino de história como forma de nos auxiliar nas análises, partindo do teórico e das experiências dos/as mesmos/as, considerando que estão inseridos num contexto do desafio da educação “diferenciada”. Por essa razão, o que fazem e o que pensam sobre história e ensino, é de um valor estimável para qualquer tipo de levantamento de questões ou mesmo de propostas.

Vamos ressignificar o nome dos/as professores/as e para isso utilizaremos nomes denominados por nós: *Cristina*, *Carlos*. Perguntamos se haveria algum tipo de material específico para trabalhar a disciplina de história da comunidade. A professora Cristina nos diz que, de certo modo, a história do povo Jiripankó está escrita, mas que há versões e que trabalham esses pontos no dia-a-dia.

Cristina – A história da comunidade tá escrita, mas... não é... eu acho que há versões da história da comunidade. Mas a gente trabalha isso no dia-a-dia com eles sobre a questão da história.

Carlos – É comum. Material de história é comum. Porque o conteúdo que nós trabalhamos referentes às questões indígenas ficam como parte diversificada.

A fala da Cristina nos coloca uma questão fundamental para pensar a comunidade indígena como diferentes entre eles mesmos. Revela-nos o que Malinowski (2003) chama a atenção, que podemos concordar que

os “grilhões da tradição” sejam idênticos ou mesmo semelhantes na arte, nas relações sociais, na indústria e na religião.

Porém, quando em seguida nos dizem que “esses grilhões são aceitos por eles (selvagem), como algo natural, e que ele nunca procura rompê-los”, devemos protestar (Malinowski, 2003, Pp. 15-16).

Em qualquer sociedade há pontos de vista diferentes sobre sua própria história. Isso também é de suma importância para não colocar os povos indígenas de Alagoas como um bloco homogêneo, ignorando suas especificidades históricas, que, aliás, têm provocado disputas violentas dentro das aldeias, desde os “aldeamentos missionários” que forçadamente colocavam vários povos indígenas de etnias diferentes, inclusive, que guerreavam há séculos, para conviverem num mesmo espaço.

Partindo dos relatos e das nossas observações, podemos confirmar que não há uma produção de material didático específico para o ensino de história. Durante a semana, os/as professores/as trabalham duas ou três vezes o que eles/as chamam de “parte diversificada”, ou seja, discutem, de algum modo, a cultura indígena em sala de aula. Assim, fica entendido que os livros de história distribuídos nas escolas indígenas de Alagoas são os mesmos para todas as escolas que denominaremos de convencionais – apenas para fazer uma distinção entre escola indígena e não-indígena.

O material para trabalhar a parte diversificada não há na escola da comunidade. Alguns professores/as produzem seu próprio apoio didático. Durante o tempo em que estive presente na escola e na comunidade não presenciei nenhuma atividade que envolvesse a comunidade ou aulas fora da sala. O que não significa que não se trabalhou ou se discutiu a questão da história indígena em sala de aula.

O nosso entendimento, a partir das observações a respeito do

específico e do convencional, é de que o material atenderia aos anseios, tanto do movimento indígena, quanto das propostas do Estado. Os indígenas reivindicam um ensino que possa preparar os jovens para a vida na sociedade nacional, então, nessa perspectiva, o material deveria ser o mesmo para todos. O que não há é apoio didático que possa contribuir com o específico ou a parte diversificada.

Procuramos saber se o apoio didático aborda a história geral dos povos indígenas, as informações indicam que uns abordam e outros, não. A questão para a Cristina e para Carlos é porque geralmente os livros ressaltam uma cultura que não é a indígena. Quando tratam da cultura e da história indígena reduzem à cultura única para o Brasil-indígena. Cristina segue:

Cristina – A cultura da comunidade aqui, por exemplo, vai ser diferente da cultura indígena dos Kariri-Xocó. Então, ressalta uma cultura em si e não as culturas. Então a gente tenta de algum modo ressaltar a cultura daqui. É não comparar, mas se demonstra alguma diferença, mas ressaltar a cultura como um todo e não apenas a do outro.

Carlos – O material do Estado ele aborda as questões sempre na linha tradicionalista. Quando aparece alguma coisa que trata da questão da educação escolar indígena, ela entra sempre no “não conheço bem” ou nem toca no assunto. Olha, a partir da 5ª série os livros de história e geografia... isso é coisa lá do exterior... sabe-se até a cor da cueca de Napoleão Bonaparte, o pinico que ele usava todo mundo sabe nos livros de história, mas não conhece nada da economia de

Alagoas, não conhece nada das culturas e tradições de Alagoas e muito menos, dos povos indígenas de Alagoas. Isso é o que o governo manda de estudo pra gente.

Referimo-nos à história e à cultura do povo indígena Jiripankó, se é, e como é discutida em sala de aula. Apontam como problemas a falta de formação continuada e específica dos/as professores/as. Ela é de fundamental importância, seja para quem for destinada. Reforçam que alguns professores/as têm preparação, outros, já desenvolvem atividades na área de história envolvendo a cultura.

Carlos – Em parte. Existem professores que estão mais antenados com a situação e existem professores que não. (...). Não participar de uma formação contínua dentro dos seus eixos de suas raízes esse professor acaba levando o trabalho para o comum. (...) Então se ele tem essa formação com magistério e tudo mais ali o trabalho dele vai depender de como ele fizer. Como o Estado não garante (...) a questão indígena, esse professor acaba por não se interar pela questão. (...) Eu, por exemplo, trabalho muito a matéria de história, se for história eu estou lá contextualizando com o nosso povo, religião eu estou lá (...). O material que eu consigo produzir eu passo pros colegas e a gente faz uma troca, com alguns, não são todos.

O material de história enviado para as escolas indígenas sobre os povos indígenas do Brasil, geralmente trata da questão da história

indígena de forma generalizada. Sabe-se que cada povo indígena, mesmo os *resistentes*⁹⁵, possuem uma história particular e isso dificulta a produção de apoio didático. Achamos que toda produção de apoio didático sobre história possa ser útil em qualquer escola, não para ser aplicada, mas para servir como modelo ou sugestão, até para não repetir o que já se observa como antididático. Um fator importante a ser considerado é que a história e a cultura indígena são formadas por segredos e, geralmente, cada povo indígena possui suas formas próprias de se proteger. Isso coloca um limite para o que pode e o que não pode ser trabalhado em sala de aula. Para isso, mesmo morando na comunidade e sendo indígenas, essas limitações só são conhecidas por aqueles que frequentam sistematicamente a vida religiosa.

Carlos – Nós trabalhamos sim e com muita cautela. Como é uma cultura assim com proibições e não proibições, antes de fazer isso a gente costuma fazer (...)...eu ... na comunidade que eu trabalho ela tem um Junkaia, né? Um representante da comunidade que trabalha e conhece. Tem costumes mesmo sendo a mesma tradição no meu povo que gente pode que lá não pode ser abordado e aí eu costumo sempre buscar (...) porque mesmo pra mim que sou índio eu costumo ter cautela.

As formas de transmissão do conhecimento histórico da sociedade indígena são diversificadas. Fica compreendido que nem tudo eles

⁹⁵ Povos *resistentes* é um conceito que veio substituir ressurgidos porque o movimento indígena entende que eles já existiam muito antes dos europeus. Eles sempre existiram e existem, portanto, resistem. Ferreira (2004).

podem transmitir pela via do ensino de história em sala de aula. Os “segredos” espirituais dos Jiripankó levam trinta e cinco anos para formar um indígena com essa história e sabedoria. Obviamente que isso não seria possível traduzindo pelo letramento. É uma questão de vivência e de experiência. É possível reforçar, por meio do ensino de história, a importância dessa sabedoria e dessa história sagrada para o fortalecimento da cultura e da existência do povo.

Mesmo quem é indígena e tem uma experiência na formação religiosa, pode se surpreender quando se colocam em contato essas duas maneiras distintas de aprendizado: a história ensinada na escola e a história apreendida por meio da experiência da vida espiritual. O/a professor/a relata uma experiência que demonstra exatamente a dificuldade de distinguir o que “deve” e o que não “deve” ser ensinado na escola.

Carlos – Tive uma surpresa tão desagradável. Eu pedir pra os alunos fazerem uma busca sobre os Encantados, como era pra nós mesmo... Quando o pessoal trabalhava, sobre as vestes, que você acaba produzindo material pedagógico muito bom. Trabalhamos quatro semanas, um mês seguido (...) Aí eu disse façam com seus avós, seus pais e me tragam isso na próxima semana (...). Quando eu cheguei lá, imagine você que nenhum aluno me trouxe a pesquisa. (...) O meu aluno disse assim: (...) Depois, vó disse que escola não é lugar (...) de está tratando negócio de encantado, não. Encantado é coisa de respeito não é de gente sem vergonha, não (...).

O que é possível verificar é um confronto entre as gerações que

foram responsáveis pela guarda da história dos Jiripankó com a nova, em formação. O contato com a escola e com diversos meios de comunicação põe em confronto essa história indígena que se manteve pelo segredo dos espíritos na oralidade. As dificuldades e desafios de pensar o ensino de história conduzindo o processo de formação das novas gerações indígenas são enormes. A seguir, vemos um relato de um/a professor/a que pediu para alunos/as conversarem com seus avós sobre a os Praiás e o resultado foi de desencontro. Tomou a decisão de falar com uma das avós de seus alunos/as, certamente pelo insucesso metodológico que conduziu as atividades. A conversa entre o/a professor/a e a avó é a que segue:

Carlos – Venha cá. Você sabe muito bem que os Encantados não é pra estar com negócio. Eu fui tentar explicar pra ela, eu disse: Tá bom tia (...). Então, quer dizer o quê? (...) a minha parte letrada se sente ofendida, mas minha parte índio se sente orgulhosa. Entendeu?

O significado de ser indígena parece não se complementar com o ser professor/a, e, portanto, há de certo modo, dificuldades para ser compreendido como possibilidade integrante para o ensino de história. Todas essas colocações devem fazer parte da reflexão do ensino da história indígena integrada e integrante da sociedade nacional. Na atual circunstância histórica, não acrescentaria muito construir a impossibilidade do ensino de história diferenciado ou diversificado.

Percebemos, ao longo da nossa pesquisa, os desencontros entre escola e conhecimentos indígenas. Sabemos que pouco avançamos nesta discussão pela dificuldade que a questão apresenta, mas vemos a memória indígena, com seus limites – pelo fato de o segredo e da

proibição espiritual – a possibilidade para o ensino de história construir conhecimentos envolvendo a escola e a tradição sem ou com pouca alteração na vida indígena, da forma como atualmente são os Jiripankó.

A escola é, sem dúvida, um instrumento de poder. Dependendo de como seja encaminhada nas escolas indígenas, ela pode ser útil à ressignificação das culturas indígenas, mesmo diante das dificuldades que já demonstramos até aqui, como pode ser a continuidade da política assimilacionista mais eficaz já conhecida na história das populações indígenas do sertão alagoano.

4.3 O ensino de história e a memória indígena: possibilidades de uma educação diferenciada

A fotografia 24 retrata um ambiente de sala de aula na Escola José Carapina, pertencente à comunidade indígena Ouricuri do povo Jiripankó. A imagem documenta um grupo de estudantes do ensino fundamental engajados na atividade de leitura. Os estudantes estão sentados em suas carteiras, imersos na consulta de livros didáticos. Esta cena ilustra um momento pedagógico formal, evidenciando o processo de educação formal e o acesso ao material didático no contexto da educação indígena. A imagem, portanto, oferece um olhar para as práticas educacionais e do cotidiano escolar na comunidade.

Foto 24 – Alunos/as do ensino fundamental da Escola José Carapina sentados em sala de Aula, fazendo leitura em livros didáticos.



Fonte: Acervo particular do autor deste texto, 2008.

A escola para indígenas e a catequese era, até o século XIX, emblemática da política da “barbárie e dos bons tratos” com a população indígena. Isso se traduziu, na prática, na violência assimilacionista que pretendeu atingir a estrutura das sociedades e culturas indígenas e modificá-las (Amoroso, 2004, p. 155). Hoje, o próprio Estado assimilou e beneficiou-se desse discurso na defesa das culturas indígenas. A escola passa a ser defendida, tanto pelos indígenas, quanto pelo Estado. O nosso desafio aqui é tratar dessa questão de forma crítica e responsável, não sem antes lembrar o que

pensa Walter Benjamin (1994, p. 509) quando mostra que “a barbárie está inserida no próprio conceito de cultura”. De lembrar também que a escola, historicamente, se pôs a serviço de percurso resolutivo para com a humanidade, ao pregar uma falsa harmonia e um percurso linear (Benjamin, 2007, p. 530). Ao colocar estes elementos, Benjamin teima pela não dissolução da mitologia no espaço da história.

Devemos centrar nossa discussão sobre o ensino de história, mas é valioso, para isto, pensar que a escola que os indígenas resistiam em não frequentar, até aproximadamente os anos de 1990, possuía o modelo assimilacionista. Dessa forma, passaram a reivindicá-la para que o Estado possa assumir este compromisso. É interessante não perder de vista o fato de que a escola indígena não venha a ser mais uma política do esquecimento, assim como a vacinação e o socorro durante as epidemias, em prescrição da política tutelar que, na maioria das vezes, não chegou a se cumprir. Vacinação não houve, muito menos o controle das epidemias, e elas grassaram nos aldeamentos indígenas, fazendo deste um dos períodos de maior descenso dessa população em contato com a sociedade nacional⁹⁶.

Não se deve, portanto, inviabilizar as possibilidades de uma discussão entre Estado e povos indígenas, mas, analisar as ações e os desencontros historicamente. Por quais razões o Estado nacional construiria uma educação diferenciada a contento dos indígenas, se ao longo dos 500 anos de contato, os seus discursos quase sempre estiveram enormemente distanciados das práticas?

A Escola diferenciada fica numa posição especialmente difícil, pois não é compreendida por aqueles formados no contexto que valoriza “indígenas civilizados”, nem tampouco é vislumbrada por

⁹⁶ Amorosos (2004, p. 136).

aqueles que buscam espaço no contexto em que se destacam as “tradições indígenas”⁹⁷.

Além da discussão sobre qual perspectiva histórica deve ser privilegiada – que, em última instância, o referencial histórico do grupo deveria prevalecer – alguns outros problemas impõem-se quando pensamos no ensino de história para povos que não possuem a escrita como principal tradição documental. Ou mesmo, como trabalhar o ensino de história sem “ameaçar” a velha tradição oral e seus grandes narradores: os sacerdotes da palavra, os mais idosos do grupo que, por sua vivência acumulada, ainda possuem a magnífica função de resguardar a memória de seu povo.

Para os indígenas, a escola e o ensino de história poderiam não ser assimilacionistas se atendessem alguns princípios. Primeiro, é importante que os/as professores/as sejam também indígenas porque saberiam ensinar a sua cultura. Segundo o currículo deveria contemplar, em certa medida, a história e a vida das populações indígenas sem perder de vista o conhecimento das escolas convencionais.

4.4 A memória Jiripankó como possibilidade para um ensino de história diferenciado

Até este momento mostramos as tensões que envolvem a educação escolar indígena diferenciada e o ensino de história, mas o que importa é que ela é um fato e se constituiu numa necessidade para os indígenas sobreviverem nas relações socio- econômicas como um sertanejo comum. Não é apenas nosso o entendimento da educação como uma necessidade para estes povos, mas dos indígenas, e, contraditoriamente,

⁹⁷ Tassinari (2004, p. 191).

também do Estado como ponto principal na pauta de suas reivindicações pela defesa da escola diferenciada.

Para nossa reflexão sobre o Ensino de História em escolas indígenas, colocamos primeiramente as dificuldades que tivemos para discutir o tema, pela falta de uma produção bibliográfica, tanto em nível nacional, quanto local. A bibliografia produzida a respeito não avançou muito em termos de discussão. Todos os estudos analisados repetem e apontam para os mesmos problemas com relação ao ensino diferenciado: a dificuldade de se fazer uma escola e um ensino de história que contribuam com a cultura indígena, sem provocar alterações nos seus modos de vida.

No capítulo anterior, destacamos versões da História Jiripankó por meio das memórias de Elias Bernardo e Genésio Miranda. Em nossa visão é, portanto, uma dentre outras maneiras de ensinar história em escolas indígenas, com possibilidades de fortalecer suas culturas. Escolhemos dar ênfase aos anseios dos Jiripankó sobre a educação e o ensino de história e a partir de seus relatos, por meio de entrevistas e de marcos teóricos por nós selecionados.

Retomamos também os anos de 1970 para verificarmos que já se discutia escola para os indígenas e se colocava em questão toda problemática da diferença. Para os indígenas de Alagoas, essa discussão levaria mais alguns anos, pelo fato de que o reconhecimento como povos indígenas só viria acontecer com os Jiripankó, em 1982. As escolas frequentadas pelos indígenas Jiripankó eram as mesmas para toda a sociedade envolvente, até os anos de 2003, quando há a estadualização das escolas indígenas.

Existe uma “reivindicação” por parte de vários grupos indígenas em torno da educação escolar, na qual se inclui a inserção das várias disciplinas escolares e não apenas o domínio da escrita e da leitura. Esta

demanda de educação, segundo os padrões da cultura dos brancos, é um dado significativo pelo qual podemos identificar alguns aspectos do atual momento histórico das relações entre sociedade indígena e sociedade nacional⁹⁸, cuja tônica tem sido marcada por desigualdades nas trocas simbólicas. Assim, um primeiro ponto a considerar é entender a natureza e o sentido dessa demanda por parte de grupos indígenas⁹⁹.

Nas falas das/os professoras/es indígenas fica entendido que há impasses quando se trata de qual história deve ser ensinada nas escolas: se predominam os conhecimentos da sociedade nacional ou se darão maior ênfase aos conhecimentos tradicionais da história do grupo indígena. Eles concordam com o ensino da cultura indígena. A dificuldade é como ensiná-lo se não há material de apoio. Não encontramos um meio termo. Nem nas falas e nem na literatura. Se por um lado, sente-se a necessidade da ressignificação da cultura, se construiu, por outro, a necessidade da sobrevivência em disputas no mercado de trabalho que envolve toda a sociedade nacional – conceito de educação muito restrito e preso à relação de trabalho. Quanto a este debate, acreditamos que não avançaremos muito, mas, do recurso didático fizemos um esforço para demonstrar que a memória indígena pode ser uma possibilidade para o ensino de história.

Na memória encontram-se as experiências de uma longa história, que está viva e impregnada nas práticas, por isso, mais resistente. O ensino de história que se baseia na experiência vivenciada pelo grupo, seja em

⁹⁸ Essa separação entre indígenas e brancos, sobretudo os Jiripankó, será apenas para nos ajudar em nossa reflexão sobre a possibilidade de uma escola diferenciada, pois seria muito vago e generalista seguir este raciocínio para outras circunstâncias. As relações entre brancos e indígenas acontecem quase que imperceptíveis e tal afirmação necessitaria de estudos mais aprofundados.

⁹⁹ Bittermcurt (1994, 9. 105).

momentos mais atuais ou longínquos, quando se valoriza o comum vindo de uma experiência transmitida de boca a boca, torna-se um aprendizado enraizado, consistente, mais resistente. O ensino de história em escolas indígenas, quando se confia demais no escrito, corre mais riscos de se distanciar da História vivenciada e transmitida pelas experiências das gerações¹⁰⁰ que não cultuavam as letras.

É necessário buscar o entendimento dessa complexa diferença, sempre refletindo com base em duas perspectivas. Em primeiro lugar, o que as representações do Estado e da sociedade não-indígena entendem sobre a diferenciada? Como vêm se efetivando? Em segundo lugar, o que é defendido pelo movimento indígena e toda contribuição dos intelectuais que se debruçam sobre esta temática?

Seja qual for a perspectiva decidida para dar rumo ao ensino de história em escolas indígenas, deve-se considerar que as sociedades sem escrita têm deixado suas marcas com signos diferenciados e, principalmente, tem-se que considerar as tradições orais e a memória como fontes privilegiadas para estas sociedades (Bittencourt, 1994, P. 107).

A história ocupa o maior espaço na memória dos homens (Halbwachs, 1990, p. 80), por esta razão deve constituir papel fundante e privilegiado no ensino de história em escolas indígenas. Pensamos que não haverá ensino de história que possa contribuir com a vida indígena ou do branco sem que se valha da memória. Nela se encontra o vivido, o vivenciado e a experiência narrada pelos historiadores natos da própria comunidade. A memória é a mais épica de todas as faculdades. Somente uma memória abrangente permite à poesia épica apropriar-se do curso das coisas, por um lado, e resignar-se, por outro lado (Benjamin, 1994, p. 210).

¹⁰⁰ Benjamin (1994).

Nos relatos de Elias Bernardo e Genésio Miranda, há uma história viva na memória que, se não for escrita, morrerá parte com eles. Pela tradição, na espiritualidade há formação de novos Juncaias¹⁰¹, com duração de trinta anos. Considerando que há uma expectativa média de vida de setenta anos e que um Juncaia forma-se com trinta e cinco anos de idade, os Jiripankó estariam *seguros* por mais trinta e cinco anos, tendo em vista que, na atualidade, há grupos a serem formados nos próximos cinco anos¹⁰².

Isso não garante a perpetuação espiritual nas gerações que estariam para se iniciar nos próximos anos, porque, segundo relatos do Pajé Elias Bernardo, em depoimento a Santos (2008), a escola é também responsável por essa falta de interesse das crianças em não querer participar dos rituais como guardiões da vida religiosa. Vejamos:

(...) Aos olhos dos Juncaias não é interessante passar doze anos preparando uma criança e de repente, ele tomou outro rumo religioso que se contrapõe a tudo que ele viu durante um tempo da sua vida. E nisso atualmente temos enfrentados sérios problemas porque os pais não têm o domínio dos filhos (...) se torna uma tarefa cada vez mais difícil fazer a inclusão dos jovens nesse caso, segundo o pajé, ele acredita que a escola tem haver com tudo isso. E diz: “do jeito que está tudo do índio sendo usado e nada do índio aproveitado”. Ele acha que uma educação feita

¹⁰¹ Os Juncaias são mestres encantados.

¹⁰² Os textos de Santos (2008) não são numerados, são manuscritos para apoio didático, daí a explicação para o fato de não se haver colocado o número de páginas nas suas citações.

para montar uma identidade do povo está acontecendo na aldeia onde os valores indígenas são desconhecidos e o povo que temos desvalorizado. Ele brinca: "daqui a pouco os indígenas vão pensar que são americanos ao invés de Jiripankós. De tanto ouvirem falar do que é dos outros, esquecerem o que é nosso e com as escolhas tá cada vez mais escasso jovem interessado em entrar na junta dos Juncaias" (Santos, 2008).

Essas histórias estão na memória dos Juncaias e não podem ser traduzidas para o ensino de história, mas podem ser reforçadas por meio dele. As aulas podem contribuir significativamente, se discutirem a necessidade da perpetuação por meio da participação ou entrada de crianças e jovens nos rituais e na vida indígena como um todo. Devem existir, de alguma maneira, momentos na escola, sobretudo nas aulas de história, em que haja encontros ou criar faculdades de intercambiar experiências do grupo indígena, fazendo-se presente por meio da memória, inclusive a que já está escrita, mas, principalmente a que ainda está viva no seio coletivo e no individual da comunidade.

O valor dado à experiência é porque quando ela passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos (Benjamin, 1994, P. 198).

4.5 Perspectivas de formação superior específica para professoras/es indígenas de Alagoas

Não há no momento uma formação universitária específica ou diferenciada para os professores indígenas em Alagoas. Não temos intenção de propor uma formação superior para os povos indígenas alagoanos, mas apenas avaliar, a partir de leituras de artigos, textos, livros e da participação em seminários sobre o tema, assim como também dos nossos contatos como pesquisador, com professores indígenas da Escola José Carapina Jiripankó.

Antes de direcionarmos a discussão proposta, atentamos para a concepção de educação superior para um público ainda restrito, mesmo com toda avalanche das faculdades particulares, institutos de ensino superior e a interiorização das estaduais e federais, que significa *status* e promoção na escala social – ascensão social. Não é muito difícil perceber que o curso superior para parte dos alagoanos, ainda pode ser um dos poucos meios de sonhar com um emprego na rede pública federal, estadual e municipal, pois, são estes os grandes empregadores.

Nesta mesma perspectiva, a universidade teria que atender, de um lado, esse poder político histórico, estruturado em centenas de anos, que fomenta e conduz os anseios sociais sobre educação e trabalho. Do outro, uma parcela da sociedade que tem acesso a este nível de ensino, com uma concepção de educação estritamente profissionalizante almeja os cursos da área de saúde ou de direito, e destinam os cursos menos procurados para as classes média e baixa, como as licenciaturas.

Seria também ingenuidade não atentar para uma luta por independência nesse nível de ensino, sobretudo nas instituições públicas, discussão que vem desde o seu surgimento, especificamente na Idade Média - século XII, com a criação das corporações de ofício

nas quais os professores ganharam o direito de ensinar, portanto passaram a ser mestres livres. Do seu surgimento aos dias atuais, a autonomia nunca foi completamente conquistada, como também não foi possível afirmar uma total desvinculação dos poderes políticos, econômicos e religiosos das universidades.

A grande necessidade de emprego do alagoano parece influenciar na concepção de educação e nos ideais da sociedade com relação ao ensino superior, restringindo a um conceito muito próximo do emprego-trabalho, meramente profissionalizante, e pouco se faz relação ao ensino superior como um espaço de reflexão, inclusive sobre ele mesmo, sem necessariamente se vincular a uma praticidade imediatista, que termina com a formação profissional e com a entrada de jovens competentes no mercado de trabalho¹⁰³106.

Alguns breves elementos precisam ser colocados, sem maior aprofundamento, sobre o surgimento de instituições de ensino superior, particulares ou mesmo a interiorização e expansão da UNEAL e da UFAL, tomadas como exemplo significativo na fomentação dos anseios sociais em cursar este nível de ensino. E para nossas análises sobre formação de professores indígenas em Alagoas, vale antecipar que consideramos os povos indígenas com suas especificidades, mas ao mesmo tempo, afirmamos também que estão interligadas nas esferas das relações sociais e do construto histórico que envolve todo o Estado alagoano. Assim, a concepção de educação superior dos povos indígenas não se distancia – como não haveria de se distanciar – dos

¹⁰³ A Universidade se encontra, assim, presa entre a pressão de uma sociedade que exige dela uma melhor adaptação, não somente quanto à demanda de emprego, mas também quanto ao jogo social mesmo e quanto à imagem do êxito que a sociedade tende a impor – e a pressão de uma juventude que lhe reprova a sujeição à ordem estabelecida e opõe ao seu conceito de educação “liberal” um conceito de contestação “radical” (DRÉZE, 1983, P. 19).

demais alagoanos que a buscam.

Reiteramos que é uma reivindicação dos povos indígenas que os professores das escolas sejam também indígenas, pois teriam mais condições de entender e transitar por entre os significados da sociedade nacional e da vida indígena, como forma de garantir e ressignificar as suas especificidades e suas culturas. Não se deve deixar de fazer uma reflexão acerca da formação dos professores indígenas, o que, em particular, nos parece algo significativo e definidor num processo educacional escolar. Quanto a essa formação de professores, sobretudo em nível superior, o Estado alagoano ainda não tem uma política específica e direcionada para solucionar tal questão.

Os professores/as indígenas, na sua grande maioria têm apenas contratos temporários, outros já faziam parte do quadro efetivo da rede estadual de educação, havendo um remanejamento para as escolas indígenas. Não houve um concurso específico e um dos pontos que impede a realização, a nosso ver, é que não há um quadro de professores/as com formação superior ou média (magistério) para compor este quadro, tendo em vista que parte dos professores possui só o ensino fundamental médio e outros cursando.

Diante do que foi exposto, começa a surgir a partir de 2003, dentro das comunidades indígenas, a necessidade de uma formação superior de professores/as para compor e ampliar o quadro. O que leva diretamente para as questões mais teóricas sobre o que é educação superior, que concepção poderia melhor atender aos anseios dos povos indígenas, mesmo sabendo que,

Não se pode deixar de lado o peso histórico que as universidades carregam de beneficiar uns poucos, uma elite economicamente favorecida. À medida

que, por pressão de diferentes grupos sociais, vêm-se impelidas a abrir suas portas, os desafios tomam proporções, às vezes assustadoras, seja pelo receio que o novo provoca, seja pelo medo da perda de privilégios (Cavalcante, 2007, p. 100).

Para Paredes (2007, pp. 73-75), os primeiros passos que devem ser tomados para construir uma formação superior específica e diferenciada para professores/as indígenas é discutir a participação efetiva dos próprios indígenas na elaboração, implementação e acompanhamento de projetos e programas e na definição de políticas públicas, pois a maioria dos projetos e discursos fala de autonomia indígena, mas, na realidade, apenas algumas experiências tiveram participação efetiva dos indígenas.

É importante, também, analisar a participação das organizações governamentais, não governamentais e a própria academia, pois, às vezes assumem posturas autoritárias de se sentirem os depositários, não só dos conhecimentos e saberes indígenas, senão também dos próprios indígenas; em certas ocasiões, constituídos como meros objetos de pesquisa, ou só sujeitos de ações benevolentes que não levam a uma formação política dos povos nem à defesa da sua autonomia, interferindo negativamente na desestruturação das suas organizações e nas suas decisões.

Ainda em argumentos de Paredes (2007, pp. 76-77), uma discussão sobre o acesso dos povos indígenas ao ensino superior exige que a Universidade se comprometa e responda com objetividade aos desafios de garantir uma educação superior para os indígenas do Brasil; exige que a universidade se constitua num mediador entre o Estado- Nação e os povos indígenas, para garantir a formação que os indígenas querem

e, assim, evitar propostas de educação superior alheias à realidade e aos interesses indígenas, e/ou propostas só relacionadas com a formação de professores, como se a vida dos povos indígenas se limitasse ao âmbito escolar, desconhecendo, portanto, as diversas formas de se relacionar com o meio, através de atividades produtivas, religiosas e de sobrevivência; desconhecendo, também, seus processos de luta, de construção da sua autonomia e a formação de lideranças.

Há uma tendência da sociedade predominante, já se sabe, em colocar os ditos “diferentes” num outro contexto que não os seus, e exigir a adaptação aos julgamentos dos valores e regras as quais não valeriam para todos os grupos humanos. Nesse sentido, respeitar as diferenças significa construir com os “diferentes”, aquilo que diz respeito ao que os faz diferentes e não inferiores. Segundo Fleuri (2000, p. 6), a perspectiva intercultural “busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas.

Para tanto, o desafio de uma proposta como esta, que envolve os povos indígenas, o Estado e as Universidades, cabe serem orientados pelas experiências dos indígenas em contato com o apoio das pesquisas acadêmicas, para direcionar as políticas públicas nas suas competências e responsabilidades, e, neste mesmo contexto, Paredes (2007, PP. 77-78) diz que,

a academia poderia orientar ao Estado para que não confunda e nem avalie a qualidade dos serviços educacionais pela quantidade de recursos invertidos, senão também pela avaliação de dado estatístico ou um objeto exótico que seja utilizado,

pelas diversas instituições, como meio de obtenção de recursos, especialmente econômicos; e, no caso específico da academia, também como simples objetos de pesquisa.

O grande desafio hoje, para Alagoas e para os povos indígenas é encontrar uma formação superior que não acabe sendo folclorizada, minimizada, desprestigiada por querer adequá-la ao nível dos alunos ou para garantir o êxito dos projetos financiados com recursos extra-universidades, a maioria dos quais financiam atividades dentro de um prazo fixo, como se todas as pessoas tivessem o mesmo ritmo de aprendizagem, ou pressupondo que se pode exigir que os indígenas se dediquem com exclusividade às atividades de formação e capacitação, assim,

Pensar o acesso e a permanência bem sucedida dos indígenas ao ensino superior é defender projetos indígenas nas universidades e demais instituições de nível superior. É, portanto, falar de protagonismo indígena, de autonomia, de ter os indígenas como sujeitos e não apenas como destinatários (cavalcante, 2007, p. 99).

O compromisso assumido por parte dos indígenas, dentre outros fatores, urge atenção para não perder de vista a perspectiva coletiva, o compromisso com as comunidades de origem, com o movimento indígena e suas organizações e não começar a abrir caminhos de mera promoção individual. Por parte das universidades, há necessidade de superar, de romper com certos mecanismos internos, com destaque à burocracia excessiva que gera conflitos e desgastes entre o “Nosso tempo”, dos acertos, ajustes e negociações internas, e as urgências

indígenas – como é o caso da titulação para atuarem de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, e no ensino médio. De igual modo, é preciso superar a pouca organicidade/articulação entre as diferentes instâncias universitárias (Cavalcante, 2007, p. 101).

As práticas pedagógicas contemporâneas se misturam com as mais antigas, não só por falta de pesquisas ou de formação dos pesquisadores, mas também pela dificuldade que os seres humanos têm de superar algumas estruturas mentais. Observamos que sempre estiveram presentes, nesse processo educativo, a Igreja, o Estado (no final da Idade Média), os alunos, alternando as origens de acordo com a época, os professores ou mestres e a nobreza que a partir da Idade Moderna foi substituída pela burguesia e acrescentamos ainda os anseios e as expectativas que a sociedade criou em torno da universidade.

Portanto, proposta razoável de formação superior para os/as professores/as indígenas deve sustentar-se em princípios de qualidade; deve garantir a sua permanência; e permitir que os indígenas, após a formação universitária, possam se integrar ao seu meio, local e nacional, como profissionais competentes (PAREDES, 2007, P.79). Não necessariamente com a perspectiva mercadológica de educação, mas num sentido mais amplo da palavra competência, que ela signifique a busca pela liberdade, autonomia e dignidade humana.

Drèze (1983, p. 20) lembra que fora da pesquisa, em comum, da verdade e dos direitos que se ligam a ela, não vejo nenhum fundamento seguro para a universidade. (...) Se a universidade não permanece como o lugar crítico por excelência, se ela não se mantém como centro da inovação científica e cultural, ela será como um navio perdido, levada para uma direção, por uma sociedade que lhe pedirá sempre mais rendimento (...).

Esperamos que a implantação de um projeto de formação superior

para os professores/as indígenas alagoanos possa, como descrevem Tavares e Verçosa (2006, p. 18), numa região periférica e de profunda exclusão social como o Estado de Alagoas, superar alguns desafios como: formar quadros de professores críticos com condições de produzir respostas científicas relevantes e inovadoras, ampliar o seu compromisso social ao relacionar a sua vivência de formação profissional e de produção de conhecimentos, à prospecção e à crítica, mas, sobretudo, à capacidade de induzir transformações positivas no seu contexto. Qualquer projeto direcionado à formação de professor indígena deve considerar a experiência e vivência culturalmente transmitida pelas gerações; sem isto, pouco contribuiria para uma educação diferenciada.

CONCLUSÕES

Este trabalho foi desenvolvido com o propósito de pôr em discussão a educação escolar indígena de Alagoas e o ensino de história da Escola José Carapina do povo Jiripankó. Vale enumerar algumas dificuldades da escolarização para a etnia indígena observadas no decorrer deste texto.

A primeira delas é a concepção individualista e de progresso da educação escolar. Esta tem se apresentado como promotora das transformações individuais e sociais, ainda como garantia da melhoria de vida ou quase único caminho para todas as sociedades em direção ao progresso. Concepção esta que até pode promover alguns indivíduos, mas não tem experiências para demonstrar a ressignificação e manutenção das culturas indígenas.

A segunda relaciona-se à natureza do saber com o qual a escola lida, ou seja, que visa à explicação dos fenômenos. A valorização exacerbada da racionalidade vem incessantemente destruindo parte da natureza, à medida que faz a separação do ser natural e do ser racional. Este último, como dominador do primeiro para chegar, assim, ao controle total do ser natural, visto como irracional ou como empecilho à promoção da vida humana. A escola, seja para o indígena ou não-indígena, dificilmente será fidedigna aos saberes que são construídos por meio das experiências acumuladas em cada grupo social. A tentativa da explicação de que a escola lida gera contradições nas propostas curriculares, dificultando entender o humano junto ao mundo natural, repito aqui, as palavras já mencionadas no decorrer do texto, ditas pelo Professor Cicero Jiripankó *“algumas coisas não precisam ser explicadas, apenas vivenciadas”*.

Por último, lembrar que a escola sempre objetiva a homogeneização de modos de estar no mundo: pensar, se comunicar... Certamente, a

escola não tem sido a mesma para os trabalhadores rurais e urbanos, das cidades pequenas e dos grandes centros, mas há características de modelo e estruturas que seguem aonde ela se destinar: privilegia determinadas formas de pensar e agir que só as letras conseguem. Essa tensão nos acompanhou em todo o nosso trabalho em mostrar que o mundo indígena e o mundo da sociedade nacional estão muito próximos, mas há diferenças culturais, as quais os indígenas lutam vorazmente para ressignificar. Ao mesmo tempo, observamos que na atual circunstância se constituiu a necessidade da escola para essas populações indígenas.

Ciente de que a escola indígena é um fato e, ciente também das tensões que envolvem a escola diferenciada, podemos analisar e demonstrar que são a experiência e a memória indígena que os fazem ser diferentes. Portanto, qualquer proposta de escola e ensino de história deverá ser pautada na ressignificação da cultura indígena, procurando garantir seus *segredos religiosos e culturais*, sem violar os limites que são postos pelos encantados no cotidiano dessas populações indígenas.

Vimos que a escola indígena dita diferenciada apresenta-se pobre de experiência, na acepção de Walter Benjamin, ou seja, de pouco valor dado à memória dos mais velhos. Com esta constatação, Benjamin (1994) já nos anuncia certo fracasso dessa experiência escolar implementada pelo Estado nacional. Para o indígena, o ancião é “depositário privilegiado de uma espécie que transmitiu aos mais jovens”. Entretanto, a atual escola, ao que parece, ajudou a moldar uma juventude para a qual o velho não passa de alguém cujo discurso é inútil, obsoleto, ausente de novidade e atrativos. Enquanto a memória do velho está a falar de uma época na qual a comunidade tem valor vital, o jovem formado por esta escola exalta os espaços individualizados e cada vez mais isolados com os novos meios de comunicação, como a

internet.

A exposição da história de formação de Genésio Miranda e Elias Bernardo foi feita pensando como forma de contribuir metodologicamente no ensino de história em escolas indígenas. Nesta perspectiva, acreditamos terem sido significativos os nossos esforços. Para isso, vemos que Walter Benjamin (1994), ao tratar da experiência e da memória como espaços privilegiados, recorrem aos narradores, aos mais velhos, aos que têm mais vivência; pensamos também serem esses, de tal importância ao criar as condições estratégicas para o ensino de história e de alguma maneira, os professores/as por serem indígenas, alguns conseguem articular vivências, experiências culturais em sala de aula.

Na memória dos Jiripankó está registrada a história do seu povo ao seu modo de conceber a realidade. Halbwachs (1990) nos possibilitou fazer uma leitura da memória coletiva, da experiência contada como forma de ressignificar conhecimentos históricos, portanto, os esforços individuais para a ressignificação da cultura indígena são importantes, mas certamente não sobreviveriam sem contar com a vida em sociedade.

As permanências dos rituais tomam papel importante na memória Jiripankó. Ela é uma vasta experiência de variedades humanas, um longo encontro dos homens (BLOCH, 2001, p. 128). Nesta perspectiva, a escola deve oferecer as condições necessárias para interação entre as letras e a oralidade, sem abandonar a experiência da memória social, como forma de minimizar a tensão que permeia a escola diferenciada, com vigilância permanente, pois, sem isso há grandes chances de se tornar, como lembra Bloch (2001, p.152), a civilização do não-civilizado, ou seja, uma sociedade indígena sem lembranças e sem experiências.

ÍNDICE REMISSIVO

Aldeamentos: 37, 46.
Antropologia (estudos): 64, 71.
Assimilação: 44, 70.
Bens materiais: 67.
Caatinga: 61, 103.
Cacique: 25, 53, 62.
Canto ritual: 74, 90, 94.
Carapina, José: 22, 28, 55.
CIMI: 57, 63, 69.
Colonialidade do saber: 15.
Danças: 20, 38, 75.
Direitos: 73, 131.
Economia: 62, 93, 111.
Ensino de história: 21, 176, 182.
Etnografia: 65.
Fazendas: 127, 175.
FUNAI: 58, 70, 130.
Geografia: 48, 52, 172.
Jesuítas: 33, 53.
Medicina: 60, 172.
Narrativas: 65, 191.
Oralidade: 12, 34, 118.
Parentesco: 42, 71.
Participante: 125, 139.
Povos resistentes: 65, 78.
Religiosidade: 18, 73, 110.

Saberes tradicionais: 60.

Saúde: 60, 127, 192.

Sertão: 17, 51, 73.

Território: 10, 48.

Transmissão: 27, 57, 136.

Vestimentas: 44, 102.

Zabumba: 113, 113.

REFERÊNCIAS

ADIR, C. Nascimento. **Escola indígena**: palco das diferenças. Campo Grande, UCDB, 2004.

ALBUQUERQUE, Maria dos Prazeres. **Indígenas de Alagoas**. Palestra realizada no auditório do CHLA-UFAL com os representantes do CIMI – AL, 2005, (gravação do autor).

ALMEIDA, Luiz S.; SILVA, Cristiano B. (Orgs). **Indígenas do Nordeste 4**: temas e problemas. Maceió: Edufal, 2004.

ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Amaro Hélio Leite da (Orgs.). **Indígenas do Nordeste**: etnia, política e história. Maceió, EDUFAL, 2008.

AMORIM, Siloé Soares de. **Indígenas ressurgidos**: a construção da auto-imagem dos Tumbalalá, os Karuazu, os Catokinn e os Koiupanká. (Livro de Mestrado em Antropologia Visual), Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

AMOROSO, Marta Rosa. **Mudanças de hábitos**: catequese e educação para indígenas nos aldeamentos capuchinhos. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2ª Ed. São Paulo, Global, 2001.

ARRUT, José Maurício Andion. **O reconhecimento do mundo**: trama histórica e arranjos territoriais Pankararu. Livro (mestrado em Antropologia Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1996.

Atlas das Terras Indígenas do Nordeste. Museu Nacional, 1993.

As Passagens. W. Bolle (Org.) Belo Horizonte: UFMG, 2006.

As identidades do Brasil: de Vanrhagen a FHC. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª Ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.

BITTENCOURT, Circe M. O ensino de história para populações indígenas. **Em Aberto** nº 63 (Educação Escolar Indígena). Brasília: MEC, ano XIV, 1994.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo:** entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo, editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005

BLOCH, Marc. **Apologia da história:** ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2001.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** SP, UNESP, 1999.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; MORAIS, Ana Alcídia de Araújo Moraes. **Povos indígenas e acesso ao ensino superior.** In: PZZI, Laura Cristina Vieira; FUMES, Neide de Lourdes Frederico (Orgs.). **Formação do pesquisador em educação:** identidade, diversidade, inclusão e juventude. Maceió: EDUFAL, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** – a arte de fazer. 5ª ed. Petrópolis, Vozes, 1994. vol. I.

CIMI – ANE (Conselho Indigenista Missionário). **Memória e**

resistência: a sabedoria dos povos indígenas. Subsídio Educacional, Brasil, 2004.

DURKHEIM, Émile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

DREZE, Jacques; DEBELLE, Jean. **Concepções da Universidade**. Fortaleza: edições Universidade do Ceará, 1983.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. São Paulo, UNESP, 2005.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **Povo Kalancó**. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em História), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2004.

FREURI, Reinaldo M. **Desafios à educação Intercultural no Brasil:** culturas diferentes podem conversar entre si? III seminários de pesquisa em educação da região sul. 2000, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: UFRGS-ANPED – Cd ROM, 2000, PP. 1- 15.

FRESCAROLO, Frei Vital de. **Informações sobre os indígenas bárbaros dos Sertões de Pernambuco**. Instituto do Ceará. Acessado em: 13/03/2009. Disponível em: <http://www.institutodoceara.org.br/Revapresentacao/RevPorAno/1913/1913InformacoessobreosIndiosBarbarosdosSertoesePernambuco.pdf>

GOODY, Jack. **O roubo da história**. SP, Contexto, 2008.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11ª ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo, Vértice, 1990.

HERBETTA, Alexandre F. **Kalancó:** indígenas encantados. (Trabalho

de Conclusão de Curso em História) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

IBGE: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> Acessado em 03/11/2008.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

LE GOFF, Jacques. História e memória. 5ª Ed. Campinas, UNICAMP, 2003.

LIMA, Ivan Fernandes. **Estudos geográficos do semi-árido alagoano**. Maceió: Sergasa, 1992.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Crimes e costumes na sociedade selvagem**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2ª Ed. 2008.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz *Gonzaga*. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NASCIMENTO, Adir C. **Escola indígena: palco das diferenças**. Campo Grande: UCDB, 2004.

NÓVOA, Antônio. **Vida de Professores**. Porto Editora, Portugal, 2000.

OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). **A viagem de volta**. Etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena. 2ª ed. Contra Capa Livraria, LACED, 2004.

ORTIZ, Renato. **Desafi(n)ando o coro global**. Jornal da UNICAMP. Acessado em: 09/03/2009. Disponível em:

http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/maio2006/ju325pag4-5.html.

PALADINO, Mariana. **Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo**: Entre a “Revitalização Cultural” e a “Desintegração do Modo de Ser Tradicional”. Rio de Janeiro; Paz e terra, 1992.

PAREDES, José Bolívar Burbano. **Possibilidades e desafios da universidade brasileira frente ao acesso e permanência dos povos indígenas no ensino superior**: In: PZZI, Laura Cristina Vieira; FUMES, Neide de Lourdes Frederico (Orgs.). **Formação do pesquisador em educação**: identidade, diversidade, inclusão e juventude. Maceió: EDUFAL, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

REIS, José Carlos. **Nouvelle histoire e o tempo histórico**: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel. São Paulo: Ática, 1994.

Secretaria de Educação do Estado de Alagoas.

SILVEIRA, Rosa. **Epistemologia da História e sua reterritorialização no ensino**. Associação Nacional de História – ANPUH, XXIV Simpósio Nacional de História, 2007.

SILVA, Amaro Hélio L. da. **Serra dos perigosos**: guerrilha e indígenas no sertão alagoano. Maceió, EDUFAL, 2007.

SILVA, Jacionira Coêlho. **Arqueologia no médio São Francisco**. Indígenas, vaqueiros e missionários. (Tese de Doutorado em História), Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003.

SILVA JR. A. da Silva. **Política de Assimilação**: Educação Escolar

indígena em Alagoas a partir da Constituição de 1988. (Livro de Mestrado em Educação) Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Da civilização à tradição:** os projetos de escola entre os indígenas Uaçá. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. 2ª Ed. São Paulo, Global, 2001.

TAVARES, Maria das Graças; VERÇOSA, Élcio de Gusmão. UFAL – **De um fenômeno tardio a uma maturidade singular.** In: MOROSINO, M. (Org.) **A universidade no Brasil:** concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum.** São Paulo Companhia das Letras, 2002. VERÇOSA, Élcio. Existe uma cultura alagoana? Maceió: Catavento, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas.** In: FARIAS FILHO, Luciano Mendes. Pensadores sociais e História da Educação. Belo Horizonte: autêntica, 2005.

ZAU, Felipe. **Safaris ideológicos e falsas teorias sociais.** Os casos do panafricanismo e da negritude, do lusotropicalismo e da criolidade. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. (Orgs.). **História da educação** – vitrais da memória: lugares, imagens e práticas culturais. Fortaleza, Edições UFC, 2008.

Livro analisado

APOLINÁRIA, Maria Raquel. Projeto Pitangá – História. Obras em 4V. de 1ª a 4ª série. 1ª ed. São Paulo, Moderna, 2005.

Entrevistados

SANTOS, Cicero Pereira dos. Entrevista realizada em 2008. Arquivo particular do autor deste texto.

SILVA, Elias Bernardo da. Entrevista realizada em 2008. Arquivo particular do autor deste texto.

SILVA, Genésio Miranda da. Entrevista realizada em 2008. Arquivo particular do autor deste texto.

CRISTINA (pseudônimo). Entrevista realizada em 2008. Arquivo particular do autor deste texto.

CARLOS (pseudônimo). Entrevista realizada em 2008. Arquivo particular do autor deste texto.

A educação dos Jiripankó

uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de Alagoas

A construção do livro tem em sua essência, o pó da terra, local onde o autor cuidadosamente fez sua pesquisa, e pôde vivenciar de perto o que o universo Jiripankó, dentro das permissões dadas pelos líderes do povo, precisa de particular nas ritualidades, capazes de formar sujeitos atuantes e pertencentes aos espaços e pedagogias dos e politicamente emponderantes. O autor, tem a leveza na escrita conforme o entendimento relativo e necessário para o aproveitamento na comunidade, escola e espaços de estudos, de linguagem direta que permite um mergulho no mundo da pesquisa sobre educação indígena. O/A leitor(a) terá o prazer de conhecer o universo da cultura e tradições do povo Jiripankó, transformados por Gilberto em material de uso escolar, pesquisa e não menos importante, a apresentação da sociedade Jiripankó na academia e a sociedade, neste livro tem-se a oportunidade de saber mais sobre a diversidade existente e resistente no estado de Alagoas enraizada no sertão e no município de Pariconha.

(Akreychauerê Pohythyá Jiripankó Cícero Pereira dos Santos
Prof. Indígena, Ms. Antropologia UFAL/ICS, no prefácio)

