

José Adelson Lopes Peixoto
Vinícius Alves de Mendonça
Organizadores

A PRESENÇA INDÍGENA NA HISTÓRIA DE ALAGOAS: educação, memória e pertencimento



**A PRESENÇA INDÍGENA NA
HISTÓRIA DE ALAGOAS:
EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E
PERTENCIMENTO**

José Adelson Lopes Peixoto
Vinícius Alves de Mendonça

**A PRESENÇA INDÍGENA NA
HISTÓRIA DE ALAGOAS:
EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E
PERTENCIMENTO**



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: Geovana Correia de Oliveira; Sara Freitas da Silva; Williane Antônia Soares dos Santos.

Capa: Vinícius Alves de Mendonça.

Design gráfico: Vinícius Alves de Mendonça.

Revisão de diagramação: Aداuto Santos da Rocha; Brunemberg da Silva; José Adelson Lopes Peixoto.

CONSELHO CIENTÍFICO

Alexandre Ferraz Herbetta (UFG)

Cristiano César 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)

Siloé Soares de Amorim (UFAL)

Suzana Santos Libardi (UFAL)

Zuleica D. Pereira Campos (UNICAP)

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*.

**A publicação desta obra foi integralmente financiada com recursos próprios do autor.

Biblioteca: Elisangela Dias de Carvalho - CRB/4 n° 2072

P933

A presença indígena na história de Alagoas: educação, memória e pertencimento. [recurso eletrônico] / José Adelson Lopes Peixoto, Vinícius Alves de Mendonça (Organizadores).

– Palmeira dos Índios, AL: GPHIAL, 2025

250 p.;

ISBN digital – 978-65-01-78045-0



1. Indígenas. 2. Palmeira. 3. Uneal.

I. Peixoto, Adelson. II. Mendonça, Vinícius. III. Título.

APRESENTAÇÃO

A PRESENÇA INDÍGENA NA HISTÓRIA DE ALAGOAS...

A presença indígena na história de Alagoas é marcada por diversos processos complexos de resistências e mobilizações que culminaram na (re)organização política de dezenas de populações, cujas culturas se encontravam em constante repressão desde a colonização iniciada ainda no século XVI até, infelizmente, o tempo presente, entendido enquanto uma amalgama de experiências e vivências intertemporais. Nesse sentido, algumas instituições e organizações civis – indígenas e não indígenas – passaram a se articular a populações, sobretudo nos anos posteriores a década de 1980, fortalecendo protagonismos e denunciando violências e silenciamentos, uma contrapartida ao silêncio que outrora se propagou nos registros oficiais.

O Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas (GPHIAL), vinculado ao *Campus III* da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), representa um expoente dessas organizações integradas a indígenas de Alagoas e outros estados; um coletivo de pesquisadores, em sua maioria formados no Curso de História da UNEAL, que passou a produzir academicamente materiais, pesquisas e outras formas textuais e audiovisuais, desde o ano de 2009, acerca de grupos étnicos considerados protagonistas e não meramente participantes ou “objetos de investigação”. Assim, o Curso *Lato Sensu* em História Indígena de Alagoas, pioneiro e responsável pelo espaço de construção das análises parcialmente publicizadas nos capítulos desde livro, significou mais uma estratégia de militância e demarcação de um âmbito científico sensível à realidade e história dos indígenas distribuídos em municípios alagoanos.

Portanto, os discentes do Curso, sob orientação dos professores membros do GPHIAL, elaboraram estudos diversos na tentativa de

não apenas contribuir com uma Nova História Indígena, campo que tem se consolidado, mas também com a finalidade de ampliar o eco das vivências dos interlocutores/colaboradores e seus respectivos povos. Estes coautores – para muito além do sentido acadêmico – à medida que suas perspectivas, memórias e, sobretudo, discursos participaram na fundamentação dos estudos, característica determinante a pesquisas éticas e aproximadas das realidades sociais, elemento essencial entre todos os autores envolvidos nesta escrita sobre a presença indígena na história de Alagoas.

José Adelson Lopes Peixoto
Vinícius Alves de Mendonça

SUMÁRIO

Prefácio

Brunemberg da Silva Soares9

ALDEIA INDÍGENA FAZENDA CANTO: território de disputas e resistências do povo Xukuru-Kariri

Rita de Cássia de Lima; Adauto Santos da Rocha14

DO NATURAL AO CULTURAL: o grafismo indígena Xukuru-Kariri na Aldeia Mata da Cafurna

João Pereira da Silva Filho; Brunemberg da Silva Soares33

EDUCAÇÃO CONVENCIONAL E CULTURAL INDÍGENA:

Processos educativos katokinn

Maria Marcella Leandro da Silva; Gilberto Geraldo Ferreira51

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA: desafios e possibilidades para Aldeia Fazenda Canto Xukuru-Kariri-AL

Rayssa Gabrielle Ferreira da Silva; José Kleiton Vieira de Lima Ferreira69

EDUCAÇÃO SUPERIOR E RESISTÊNCIA: a contribuição do PROLIND na UNEAL para o fortalecimento das identidades dos povos indígenas de Alagoas

Dionisio Josino de Oliveira Filho; Gilberto Geraldo Ferreira90

JOGOS INDÍGENAS KOIUPANKÁ: Rememorando e valorizando as tradições ancestrais

Gildete Silva Merêncio Leite; José Adelson Lopes Peixoto108

NAS BORDAS DO TERREIRO: crianças indígenas Jiripankó no ritual da Flechada do umbu

Williane Antônia Soares dos Santos; Vinícius Alves de Mendonça.....126

O TORÉ DOS KARIRI-XOKÓ: escritos sobre o 1º Festival de Toré no espaço cultural indígena Memorial Manoel Francisco em Porto Real do Colégio

José Murilo Fortunato Pereira; Yuri Franklin dos Santos Rodrigues.....141

PROTAGONISMO FEMININO XUKURU-KARIRI: a atuação do comitê intertribal de mulheres indígenas e o etnodesenvolvimento

Sofia Roberta da Costa Vilela; Yuri Franklin dos Santos Rodrigue.....157

REPRESENTAÇÃO DO INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Keliane Santos de Amorim Bonfim; Iraci Nobre da Silva176

RESISTÊNCIA HISTÓRICA DO POVO WAKONÃ KARIRI-XUKURU: Memória, Território e Identidade

Graciliana Selestino Gomes da Silva; Deisiane da Silva Bezerra ...195

SEMPRE ESTIVE AQUI, VOCÊ QUE NÃO ME VIU: Resistência e visibilidade do povo Koiupanká

Márcia da Silva Damasceno Amorim; José Adelson Lopes Peixoto.....212

VOZES DAS GUARDIÃS DA TRADIÇÃO: resistência Katokinn

Sara Freitas da Silva; Vinícius Alves de Mendonça234

Índice Remissivo.....250

PREFÁCIO

A presença das populações indígenas na história e na sociedade alagoana não é um eco distante do passado, mas uma força viva que pulsa nas veias do presente, moldando identidades, territorialidades e memórias coletivas. Nesse cenário, a obra “A Presença Indígena na História de Alagoas: educação, memória e pertencimento”, organizada pelos professores José Adelson Lopes Peixoto e Vinícius Alves de Mendonça, amigos de longa data e coordenadores dedicados do “Curso de Pós-Graduação em História Indígena de Alagoas”, representa um marco na construção de narrativas historiográficas que buscam romper com o silenciamento imposto às resistências e protagonismos indígenas ao longo da história.

Gestado no âmbito do Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas (GPHIAL), sediado no Campus III da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), em Palmeira dos Índios, o curso emerge como uma iniciativa pioneira, alinhada à Lei 11.645/2008 e às demandas por uma educação que reconheça e incorpore a temática indígena na formação inicial e continuada de professores/as de modo a promover a desconstrução de estereótipos por meio do ensino e de pesquisas sobre a temática. Para tanto, destaca-se a importância do cultivo a um diálogo transdisciplinar, notadamente entre História, Antropologia, Geografia e Linguagens.

O GPHIAL, coordenado pelos Professores José Adelson Lopes Peixoto e Adauto Santos da Rocha, atua há mais de uma década na realização de pesquisas sobre temas como: História, Cultura, Memória, Etnografia, Violência, Política, Território e Identidade no campo indigenista. Dele ramificaram-se esforços coletivos como a Editora GPHIAL, o Acervo Documental do GPHIAL e a Revista Campiô, instrumentos de democratização do conhecimento produzidos sem fins

lucrativos por pesquisadores vinculados a diversas instituições. Tais iniciativas visam aprofundar debates e pesquisas sobre e com as populações indígenas de Alagoas, bem como apoiar mobilizações pelo reconhecimento identitário e efetivação de direitos, estudando aspectos históricos de trajetórias de conflitos, perseguições, resistências e mobilizações indígenas, buscando contribuir para uma produção historiográfica que reconheça suas atuações e protagonismos.

Foi nesse solo fértil que o curso de especialização foi plantado, estimulando estudos sobre aspectos históricos e antropológicos dos povos indígenas alagoanos. As aulas, debates em sala, participações em eventos e pesquisas realizadas no âmbito da Especialização em História Indígena de Alagoas culminaram em Trabalhos de Conclusão de Curso elaborados pelos discentes e selecionados para publicação em livro.

Ao fim desse percurso, o título de Especialistas em História Indígena de Alagoas que os egressos recebem simboliza um passo importante no atendimento a uma demanda social e política urgente, notadamente representada pela promoção da formação continuada de professores/as e pesquisadores/as que possam enriquecer o ensino e a pesquisa sobre as populações indígenas na formação do Brasil e na atualidade. Outrossim, o curso evidencia a importância da interiorização da universidade pública, levando o debate acadêmico para além dos centros urbanos e integrando saberes ancestrais aos conhecimentos acadêmicos.

Os artigos que compõem esta coletânea são evidências da importância dessa iniciativa ao ecoar vozes e saberes dos povos Xukuru-Kariri, Katokinn, Koiupanká, Jiripankó e Kariri-Xokó. Reúnem os trabalhos de conclusão de curso de uma primeira leva de especialistas em História Indígena de Alagoas. Entrelaçados por observação participante, história oral, entrevistas e análises teóricas, esses escritos desafiam narrativas hegemônicas, reafirmam

pertencimento e projetam uma historiografia comprometida com as atuações indígenas.

Rita de Cássia de Lima e Adauto Santos da Rocha exploram a Aldeia Fazenda Canto como território simbólico de disputas e resistências do povo Xukuru-Kariri, destacando desterritorialização e territorialização como processos de reconstrução coletiva e bem-viver. João Pereira da Silva Filho e Brunemberg da Silva Soares buscam desconstruir estereótipos ao analisar o grafismo Xukuru-Kariri na Aldeia Mata da Cafurna, revelando sua interligação com religiosidade e identidade étnica. Maria Marcella Leandro da Silva e Gilberto Geraldo Ferreira articulam educação convencional e cultural Katokinn, enfatizando a transmissão geracional de saberes no “terreiro” e a necessidade de currículos interculturais. Rayssa Gabrielle Ferreira da Silva e José Kleiton Vieira de Lima Ferreira refletem sobre desafios que permeiam a educação escolar indígena diferenciada na Escola Pajé Miguel Celestino, defendendo-a como ponte entre saberes ancestrais e científicos.

Dionisio Josino de Oliveira Filho e Gilberto Geraldo Ferreira posicionam o PROLIND na UNEAL como resistência epistemológica, formando intelectuais orgânicos que dialogam com as diferenças. Gildete Silva Merêncio Leite e José Adelson Lopes Peixoto estudam os Jogos Indígenas Koiupanká enquanto um patrimônio imaterial indígena capaz de fomentar coesão intergeracional e combatendo a homogeneização global. Williane Antônia Soares dos Santos e Vinícius Alves de Mendonça analisam o protagonismo às crianças Jiripankó no Ritual da Flechada do Umbu, evidenciando infâncias como produtoras culturais ativas. José Murilo Fortunato Pereira e Yuri Franklin dos Santos Rodrigues cartografa o Toré Kariri-Xocó no 1º Festival no Memorial Manoel Francisco, como ressignificação dinâmica de tradições.

Sofia Roberta da Costa Vilela e Yuri Franklin dos Santos Rodrigues visibilizam o Comitê Intertribal de Mulheres Indígenas (COIMI) como etnodesenvolvimento, destacando a importância do protagonismo feminino Xukuru-Kariri. Keliane Santos de Amorim Bonfim e Iraci Nobre da Silva criticam representações estereotipadas em livros didáticos, evidenciando a necessidade de revisões de tais materiais alinhando-as à Lei 11.645/2008. Graciliana Selestino Gomes da Silva e Deisiane da Silva Bezerra traçam a resistência Wakonã Kariri-Xukuru refletindo sobre a relação entre memória e território. Márcia da Silva Damasceno Amorim e José Adelson Lopes Peixoto buscam problematizar e combater a invisibilidade Koiupanká partindo da provocação que norteia a pesquisa: “Sempre estive aqui, você que não me viu”. Por fim, Sara Freitas da Silva e Vinícius Alves de Mendonça buscam amplificar vozes de guardiãs Katokinn, interseccionando cotidiano e rituais.

Fruto de uma profícua e diversa reflexão, esta obra, portanto, é mais do que um conjunto de textos acadêmicos. É um monumento à resistência e um convite. Um convite para que enxerguemos Alagoas, e o Brasil, a partir de uma perspectiva que considere a presença e as resistências das populações indígenas. A semente plantada pelo curso e pelo GPHIAL floresce aqui, convidando leitores a reconhecer que a história de Alagoas é, indissociavelmente, indígena. Uma presença que resiste, educa e pertence. Que os saberes aqui contidos ecoem nas salas de aula, nas bibliotecas, nas comunidades e nos corações de todos aqueles que acreditam que a educação, aliada à memória, é o caminho mais sólido para a construção de um pertencimento coletivo que, finalmente, honre a diversidade que nos constitui.

É com imenso prazer e sentimento de responsabilidade que, enquanto membro do GPHIAL e professor do “Curso de Pós-Graduação em História Indígena de Alagoas” apresento brevemente

essa obra. Ao tempo em que parabenizo aos responsáveis pela concretização dessa obra: os organizadores, professores José Adelson e Vinícius, pela visão e dedicação; os autores e autoras, pela coragem e pelo trabalho minucioso. E, sobretudo, os povos indígenas de Alagoas, cuja trajetória de resistências inspira e guia este projeto. Que este livro seja a primeira de muitas colheitas.

Igaci, novembro de 2025.
Brunemberg da Silva Soares
Membro do GPHIAL.

ALDEIA INDÍGENA FAZENDA CANTO: território de disputas e resistências do povo Xukuru- Kariri

Rita de Cássia de Lima¹

Adauto Santos da rocha²

Considerações iniciais

A formação sócio-histórica brasileira, iniciada em 1500, foi marcada pela dominação, pela exploração e pela expropriação dos povos originários dos seus territórios. Os desdobramentos desse processo se manifestam na tentativa de apagamento identitário, cultural e na negação de direitos, especialmente o direito à terra. Em contrapartida, verifica-se que tais povos desenvolveram mecanismos de resistência

¹ Bacharela em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade pela Universidade Estadual de Alagoas (Uneal), pós-graduanda do Curso de Especialização Latu-senso em História Indígena de Alagoas pela Uneal, mestranda do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Membro do Grupo de Pesquisa e Extensão Políticas Públicas, Controle Social e Movimentos Sociais, no Coletivo de Estudos Gramscianos (Ufal). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4920-486x>. E-mail: rita-cassia.lima@unesp.com.br.

² Doutor em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Especialista em História de Alagoas pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Campus Maceió. Graduado em História pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus III, em Palmeira dos Índios. É professor de História e Culturas Indígenas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É Vice-Líder do GPHIAL e realiza pesquisas sobre os povos indígenas em Alagoas desde 2015. E-mail: adautorocha49@gmail.com

como estratégias de sobrevivência.

Nesse tocante, a pesquisa centra na Aldeia Fazenda Canto, em Palmeira dos Índios (AL), considerado território simbólico na retomada do povo indígena Xukuru-Kariri. Do qual deriva a motivação do estudo por sua importância para a afirmação da identidade, da cultura e da autonomia desse grupo étnico, bem como a experiência da pesquisadora como técnica de campo no território, desde 2023, o que permite o acesso direto a relatos sobre disputas territoriais, práticas culturais e formas de resistências desenvolvidas frente aos preconceitos estruturais.

Para tanto, o estudo apoia-se nos conceitos de território, em Santos (1999); resistência, em Scott (2002); identidade, em Candau (2011); e nas categorias de desterritorialização, em Haesbaert (2023) e territorialização, conforme Oliveira (2004). Essa base teórica orienta a compreensão do território indígena não apenas como espaço físico, mas também lugar de vida, resistência e continuidade cultural, contrapondo-se à visão eurocêntrica que o reduz a mero recurso de exploração econômica. Esses referenciais e categorias possibilitaram a análise desenvolvida ao longo da pesquisa.

Em termos de metodologia, trata-se de estudo de caso com abordagem explicativa-qualitativa, apoiado em pesquisas bibliográfica e dispositivos legais, observação participante e realização de três entrevistas semiestruturadas com Cássio Júnio (Conselheiro de Saúde Indígena), Gecinaldo Queiroz (Diretor da Escola Pajé Miguel Celestino) e Rosângela Queiroz (Secretária da Associação Indígena Xukuru-Kariri) lideranças indígenas da Aldeia indígena Fazenda Canto. Logo, o artigo está estruturado em duas seções, a saber: 1) um breve relato sobre a formação étnica do povo indígena Xukuru-Kariri, a contextualização histórica dos processos de desterritorialização e territorialização; e 2) o estudo de caso na Aldeia Fazenda Canto e suas

formas de resistência diante das pressões e ameaças ao seu território.

Com isso, a pesquisa evidencia que os processos vivenciados pelo povo indígena Xukuru-Kariri transcendem perdas e reconstruções, demonstrando resistência contínua que atravessa séculos e confronta a colonialidade ainda enraizada nas estruturas do Estado brasileiro. Destarte, a Aldeia Fazenda Canto constitui-se como território simbólico, onde o referido povo reafirma seu protagonismo, reinventando saberes, práticas e modos de vida que consolidam sua autonomia, dignidade e princípios de bem-viver, tornando-se um espaço de resistência política, cultural e espiritual frente às pressões ao longo da história.

Da formação do povo Xukuru-Kariri à compra da Fazenda Canto em 1952

Discutir os processos de disputa e os mecanismos de resistência significa reconhecer que a trajetória do povo indígena Xukuru-Kariri é marcada por permanências, rupturas e reconfiguração identitária. Para Scott (2002), resistência corresponde a atos contínuos, expressos na vivência cotidiana por meio de gestos, práticas e atitudes, rompendo com as aparentes totalidade e hegemonia da dominação colonial.

Torna-se necessário, portanto, a partir de um breve relato sobre a formação étnica³ desse povo — que resulta da fusão entre os Xucurus, oriundos das margens do rio São Francisco, e os Kariris, provenientes

³ Segundo João Pacheco de Oliveira Filho (1998), o conceito de *etnogênese* abrange tanto o surgimento de novas identidades quanto a reinvenção de etnias já existentes. Isso implica que a identidade étnica não é estática, mas dinâmica, podendo emergir ou ser reconstruída ao longo do tempo, especialmente em contextos de resistência e adaptação cultural.

do sertão pernambucano. Essa junção, ocorrida no início do século XVIII, originou o povo Xukuru-Kariri, estabelecido na região das Matas de Palmares, atual município de Palmeira dos Índios (Torres, 1974).

A migração forçada esteve relacionada ao avanço do colonizador português no Nordeste, marcado pela expansão da pecuária, da cana-de-açúcar e de novas frentes econômicas que disputaram com os povos originários o controle da terra e dos recursos naturais, resultando em conflitos, perseguições e expropriação de seus territórios tradicionais (Cunha, 1992; Almeida, 2010).

Vale salientar que a colonização refletia a essência mercantilista europeia e as disputas coloniais que marcaram o início da modernidade, tendo por objetivo central a exploração econômica dos territórios ocupados, inicialmente por meio da extração do pau-brasil e, a seguir, pela implantação da mencionada lavoura açucareira, sustentada pela escravização dos povos originários e dos africanos. Uma incorporação forçada ao sistema econômico mundial, mediante a apropriação de terras, a pilhagem de recursos naturais e o apagamento das cosmologias originárias (Prado Júnior, 2000).

Nesse contexto, somam-se as missões indígenas no Nordeste, conduzidas pela Igreja Católica e pelos jesuítas entre os séculos XVI e XVIII, cujo objetivo central era “catequizar e civilizar” esses povos. Embora tenham oferecido certa proteção, funcionavam como instrumentos de dominação, reforçando o controle colonial e promovendo a supressão gradual das tradições e práticas ancestrais. Paralelamente, geravam efeitos indesejados, uma vez que sua organização ameaçava a centralização de poder da Coroa, sendo acusadas de constituir um “Estado dentro do Estado” e de incentivar os indígenas a resistirem ao domínio português.

Com vistas a um maior controle, foram extintos os aldeamentos e as

missões com a Lei de terras (Lei nº 601/1850), medida que significou, em 1872, a negação da existência indígena em Alagoas e abriu caminho para novas ondas de espoliação territorial, ocorrendo o que Haesbaert (2023) vai chamar de desterritorialização.

A desterritorialização pode ser compreendido como *terrícídio*, termo utilizado por povos indígenas como os Mapuche, no sul do continente, para denunciar não apenas a destruição de uma cultura (*etnocídio*) ou de um grupo social (*genocídio*), mas também o desmonte de todas as suas referências territoriais, materiais e simbólicas — elementos fundamentais para a manutenção de sua existência (Haesbaert, 2023, p. 5).

Diante do exposto, verifica-se a complexidade da desterritorialização que não se limita à perda física do território. Sob a perspectiva de Milton Santos (1999), o território constitui o fundamento do trabalho, o espaço da moradia, das trocas materiais e espirituais, bem como do exercício pleno da vida. Assim, sua expropriação impacta diretamente na identidade coletiva e na relação dos povos com o espaço de pertencimento.

Essa invisibilização institucional pretendia “integrá-los” como camponeses ou trabalhadores rurais, novamente desconsiderando suas cosmologias (Cunha, 1992). A justificativa oficial para a medida se pautava na alegação de miscigenação dos “índios” com outros grupos étnicos, sendo assim considerados “mestiços”. Essa lógica institucionalizou a negação dos direitos socioterritoriais indígenas, legitimando a apropriação de seu território, contribuindo diretamente para sua marginalização e silenciamento da sua identidade.

Apesar dessa violência estrutural, o povo indígena Xukuru-Kariri

conseguiu ressignificar suas práticas culturais, religiosas e de organização comunitária, o que lhes permitiu sustentar uma identidade coletiva em meio às adversidades. Segundo Candau (2012, p. 32), “[...] a identidade é sempre relacional, construída e reconstruída no entrelaçamento das interações sociais, marcada pela alteridade e pela negociação constante de pertencimentos”. Nesse sentido, a identidade do povo Xukuru-Kariri se constrói de forma dinâmica a partir de seus processos históricos.

Esse processo foi favorecido pela topografia acidentada das terras onde hoje se localizam as Aldeias Serra do Capela e Cafurna de Baixo, no município de Palmeira dos Índios/AL, cuja baixa aptidão para atividades pecuárias reduziu o interesse econômico imediato sobre elas (Silva Júnior, 2011). Assim, a ligação do povo com seu território permaneceu resistente, reforçada pela oralidade, pelas práticas cotidianas tradicionais e pela espiritualidade — ainda que de forma discreta.

No início do século XX, essa opressão aos povos indígenas do Brasil ganha repercussão internacional, após as declarações de von Ihering⁴ em defesa do extermínio indígena, medidas geradoras de denúncias no Congresso dos Americanistas de 1908 (Cunha, 1987). Em resposta, criou-se o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), com vistas à integração dos indígenas à sociedade nacional (Decreto nº 8.072, 20 jun. 1910; Decreto-Lei nº 3.454, 6 jan. 1918), contribuindo para o processo de territorialização do povo Xukuru-Kariri com a aquisição da Fazenda

⁴ Hermann Friedrich Albrecht von Ihering (1850-1930) foi um zoólogo, naturalista e antropólogo alemão que se radicou no Brasil no final do século XIX. Ele é mais conhecido por ter sido o fundador e primeiro diretor do Museu Paulista (atual Museu do Ipiranga, em São Paulo), desempenhando papel central na organização das coleções científicas e na institucionalização das ciências naturais no país.

Canto, em 1952, articulada por lideranças indígenas, aliados como Monsenhor Alfredo Dâmaso e pelo reconhecimento étnico realizado pelo antropólogo Carlos Estevão de Oliveira, marcando o início da retomada territorial, a ser evidenciado a seguir, no estudo de caso da Aldeia Fazenda Canto. Quanto ao conceito de territorialização, Oliveira (2004, p. 22) a define como:

[...] um processo de reorganização social que implica: 1) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; 2) a constituição de mecanismos políticos especializados; 3) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; 4) a reelaboração da cultura e da relação com o passado.

Essa medida integrava a política estatal de controle e assimilação, baseada na lógica da tutela, que visava não apenas administrar a presença indígena, mas submetê-la à vigilância constante, exemplificada pela instalação do Posto Indígena Irineu dos Santos na referida Aldeia. Tal prática refletia o modelo integracionista do SPI em âmbito nacional, caracterizado pela negação da autonomia dos povos indígenas e pela desestruturação de suas formas de organização territorial, social e cultural (Oliveira, 1988; Ramos, 1998). Extinto em 1967 devido a denúncias de corrupção e má gestão, o SPI foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai)⁵, que, embora representasse

⁵ A Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) foi criada em 5 de dezembro de 1967 pela Lei nº 5.371, inicialmente sob o nome de Fundação Nacional do Índio. Em 2023, a instituição teve seu nome alterado, reconhecendo que o termo “índio” representa uma generalização imprecisa e

avanço institucional, manteve perspectivas assimilacionistas semelhantes às do órgão antecessor e que perduram contemporaneamente com a tutela desses povos.

Apesar da vigilância constante do Estado, a aquisição da Fazenda Canto consolidou-se como símbolo histórico e estratégico da luta do povo indígena Xukuru-Kariri, permitindo não apenas a sua rearticulação social e política, mas também a continuidade de suas práticas tradicionais. A ocupação desse território tornou-se central para as lutas contemporâneas de demarcação e homologação de suas terras, reafirmando seu projeto socioterritorial frente às adversidades históricas.

Diante do exposto, constata-se que os processos de desterritorialização enfrentados pelos povos indígenas, especificamente o povo Xukuru-Kariri, expressam longa trajetória de opressão, marcada por estratégias sistemáticas de aniquilamento, apagamento cultural e tutela. Iniciadas no período colonial, tais práticas se prolongam até a contemporaneidade, muitas vezes perpetuadas ou negligenciadas pelo Estado brasileiro, mesmo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, cujos artigos 231 e 232 reconhecem os direitos territoriais e a autonomia dos povos indígenas.

Apesar desse cenário de negação e interesses econômicos que constantemente ameaçam esses direitos, observa-se avanço significativo com a criação do Ministério dos Povos Indígenas, que representa importante espaço institucional de diálogo e protagonismo, ainda que os desafios para plena efetivação da justiça territorial e da soberania indígena permaneçam.

historicamente equivocada, desconsiderando a pluralidade e a diversidade cultural dos povos indígenas do Brasil (Brasil, 2023).

Estudo de caso da Aldeia Fazenda Canto

O território do povo indígena Xukuru-Kariri localiza-se predominantemente na zona rural do município de Palmeira dos Índios, no agreste alagoano, tendo como núcleo simbólico a Aldeia Fazenda Canto, situada a aproximadamente 7 km da sede municipal. A aldeia encontra-se cercada por fazendas inseridas nos limites da demarcação física do território, configurando-se como espaço de disputas e reafirmação da identidade coletiva.

Suas coordenadas geográficas correspondem à latitude -9.39404 e à longitude -36.58574, abrangendo, atualmente, 276 hectares. Embora a aquisição inicial tenha previsto 372 hectares, apenas essa fração foi efetivamente destinada à comunidade indígena, em razão da atuação do então prefeito e latifundiário Juca Sampaio, que agiu de má-fé na comercialização e usurpou a área restante. A comunidade passou, então, a ocupar um espaço considerado improdutivo, situado em fronteira direta com latifúndios voltados à pecuária extensiva (Rocha, 2020).

A seguir, apresenta-se o mapa da Aldeia Fazenda Canto, que permite visualizar a localização do território e suas fronteiras, contribuindo para a compreensão espacial do contexto aqui descrito.

Figura 1 – Mapa da Aldeia Fazenda Canto, Palmeira dos Índios, Alagoas



Fonte: Reproduzido de Google Maps (2025).

A sua formação social resultou de processo articulado por diferentes grupos familiares. Destacam-se, nesse contexto, as primeiras famílias que chegaram — Ricardo, Firmino e Mirinda — seguidas pelos Honório, Selestino, Santana, Félix, Maranduba, Aleixo, Cosmo, Desidério, bem como Chelé, Ferreira, Leonardo Gomes, Rosa e pela família Pedro Urbano (Herculano, do povo Pankararu de Tacaratu, Pernambuco (PE), que consolidaram a base social e política da retomada territorial (Silva, 2020). Esse processo de organização do povo Xukuru-Kariri encontra expressão concreta na centralidade da Aldeia Fazenda Canto, cuja importância histórica e territorial é destacada a seguir:

[...] a Fazenda Canto é a de fundação mais antiga.
A partir dela, foi possível reestabelecer alguns dos

territórios que pertencera aos Xukuru-Kariri. Mesmo sofrendo com as represálias do estado, dos posseiros e da sociedade, os índios palmeirenses estabeleceram contatos e alianças para fundar a Aldeia Mata da Cafurna e, por conseguinte os demais agrupamentos que formam o atual território indígena (Rocha; Peixoto, 2017, p. 2).

Embora a aquisição da Fazenda Canto tenha representado uma conquista histórica para o povo indígena Xukuru-Kariri, o processo de permanência no território foi marcado por inúmeros desafios. Entre eles, destacam-se as constantes tentativas de invasão por parte de latifundiários do município, os arrendamentos de terras dentro da própria aldeia, a má qualidade da água, a incidência de verminoses entre as crianças, a varíola e outras doenças infecciosas. Soma-se a isso a infertilidade do solo, resultado da exploração agropecuária anterior, que obrigava muitos indígenas a buscarem meios de sobrevivência trabalhando em fazendas da região, na lavoura canavieira da Zona da Mata alagoana ou migrando para o Sudeste do país em busca de sustento (Rocha, 2020).

Frente a tais adversidades, o povo indígena Xukuru-Kariri não apenas resistiu às pressões externas, mas encontrou formas de reorganizar a vida coletiva, reafirmando sua capacidade de resistência para a manutenção da vida.

Segundo entrevista com Cássio Júnio⁶, indígena, historiador e antropólogo residente na aldeia, a Aldeia Fazenda Canto abriga cerca de 300 famílias, totalizando aproximadamente 900 pessoas. O território, entretanto, mostrou-se insuficiente para as necessidades da

⁶ Entrevista realizada na Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Selestino da Silva, Aldeia Fazenda Canto, em 11/06/2025.

comunidade, levando à retomada, no ano de 2011, da Fazenda Salgado, liderada por Gecivaldo Xukuru-Kariri, uma das principais lideranças da comunidade a época — área contígua à Fazenda Canto, com 184 hectares com vistas à ampliação do território.

A estrutura compreende áreas residenciais, majoritariamente compostas por casas de alvenaria e algumas de taipa, bem como por espaços coletivos — como o campo de futebol e as “algarobas”, além da Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Selestino da Silva (atendendo da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Unidade Básica de Saúde Indígena (UBSI) vinculada ao Sasi-SUS, dos Ouricuris — espaços de culto ao sagrado, das igrejas cristãs e do cemitério, compondo a sua estrutura de organização comunitária. O território conta também com uma estrada férrea, o riacho da nascente do Engenho Velho e dois açudes, elementos que integram sua paisagem.

A base econômica da comunidade está no cultivo de alimentos agroecológicos, com ênfase na agropecuária de subsistência e na comercialização do excedente, destacando-se a produção de bananas, que abastece feiras locais e programas governamentais como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Complementam essa atividade econômica pequenas iniciativas comerciais, a produção de artesanato e a atuação em setores dos serviços públicos. A comunidade também se beneficia de programas sociais, como o Bolsa Família.

A organização social da comunidade se estrutura por meio de diversas instâncias de liderança, entre as quais se destacam o cacique Antônio Ricardo, como autoridade política, e o pajé Celso Celestino, como guia espiritual. Complementam essa estrutura o conselho de saúde indígena, o conselho de educação e a Associação Indígena Xukuru-Kariri (Aixuk), fundada em 1991 pelo saudoso Pajé Miguel

Celestino e atualmente presidida por José Soares de Queiroz.

Essas lideranças desempenham papel estratégico na mediação de conflitos internos, na condução de projetos voltados ao desenvolvimento sustentável e na defesa dos direitos territoriais e socioculturais da comunidade. Ao articularem a gestão cotidiana do território e a preservação dos saberes tradicionais, consolidam a resistência da comunidade diante das pressões contrárias a causa indígena.

Contudo, essa resistência é alvo de tentativas de criminalização por meio de narrativas alarmistas como, “o município de Palmeira dos Índios vai se acabar caso os direitos territoriais dos Xukuru-Kariri sejam reconhecidos”, ou ainda, acusações de “furto de água”, em razão da presença de duas adutoras que também abastecem a cidade. Entretanto, vale ressaltar que o abastecimento destinado à aldeia é impróprio e insuficiente para o consumo, o que evidencia o caráter manipulador desses discursos, voltados a distorcer a realidade e influenciar a opinião pública em desfavor da comunidade indígena. Em entrevista realizada na sede da Aixuk, Gecinaldo Soares de Queiroz⁷, diretor escolar, denunciou essas falácias e reafirmou o compromisso da comunidade em defesa da verdade.

Os políticos são os principais interessados em inviabilizar o processo territorial, não deixa claro para a sociedade... porque o que a gente vê de fato... não tem defesa de grande ocupante, não tem defesa de pequeno. O que eles estão fazendo, é política partidária, pois onde se tem indígenas, o político que é contra fica fácil ganhar uma eleição.

⁷ Entrevista realizada na sede da Associação Indígena Xukuru-Kariri (Aixuk), na Aldeia Fazenda Canto, em 01/06/2025.

Esse discurso dizendo que está defendendo o pequeno e o grande não existe é uma tentativa de alarmar a sociedade palmeirense. Pois existe uma portaria conjunta que o pequeno ocupante tem que ser indenizado e reassentado. Querem ganhar as eleições jogando a sociedade contra os povos indígenas.

Diante do exposto, é fundamental destacar que os desafios enfrentados pelo povo indígena Xukuru-Kariri são confrontados com resistência, sendo o território da Aldeia Fazenda Canto expressão concreta de seu protagonismo, evidenciado por sua organização social, política, religiosa e cultural.

Em suma, o estudo de caso ora apresentado evidencia dimensões da história dos indígenas frequentemente silenciadas na narrativa oficial, destacando o protagonismo da comunidade na articulação sociopolítica e na gestão de seu território. Nessa direção, a resistência indígena se expressa na defesa contínua de direitos socioterritoriais, na preservação da agrobiodiversidade e nas práticas culturais e espirituais que consolidam sua identidade coletiva.

Assim, a Aldeia Fazenda Canto, como núcleo histórico e simbólico, marca o início desse processo de territorialização, que ultrapassa o âmbito local e se configura como uma causa de relevância coletiva, reafirmando que a defesa dos direitos indígenas constitui um compromisso de toda a sociedade brasileira.

Considerações finais

O estudo evidencia que os processos históricos de desterritorialização e territorialização vivenciados pelos povos indígenas não podem ser compreendidos de forma isolada ou

descontextualizada. Ao longo da história, interesses econômicos e políticos estruturaram deslocamentos forçados, perdas territoriais e violências sistemáticas, configurando práticas de apagamento, silenciamento e subordinação que refletem uma dívida histórica da sociedade brasileira com os povos indígenas.

Em contraponto, emerge a notável capacidade de resistência dessas comunidades, especificamente do povo indígena Xukuru-Kariri que manifesta de forma contínua e incorporada à vida cotidiana. Por meio de práticas sociais, culturais e espirituais, de gestos coletivos e interações comunitárias, esses povos rompem progressivamente com a aparente totalidade hegemônica, reafirmando seus modos de vida, saberes ancestrais e cosmovisões próprias, fortalecendo vínculos de pertencimento.

No caso da Aldeia Fazenda Canto, essa resistência se materializa em dimensões concretas e simbólicas. A análise do território, da formação social, das estruturas comunitárias e da organização sociopolítica e econômica evidencia como a aquisição da Fazenda Canto representa não apenas um marco territorial, mas ainda espaço de reconstrução e rearticulação da vida coletiva do povo indígena Xukuru-Kariri. A permanência nesse território assegura a manutenção de práticas culturais, religiosas e produtivas, orientadas pelos princípios do bem-viver, e garante a transmissão desses valores e saberes às gerações futuras.

Assim, o estudo reafirma a centralidade do protagonismo indígena na narrativa histórica, rompendo com discursos hegemônicos que historicamente marginalizaram suas vozes, evidenciando seus processos de resistência em defesa da vida e do território não apenas enquanto um direito desta comunidade, mas também compromisso coletivo que tem como horizonte a justiça social.

A Aldeia Fazenda Canto simboliza o início do processo de

territorialização do povo Xukuru-Kariri e evidencia sua relação orgânica com a terra, pautada no bem-viver e na preservação cultural, em contraste com a lógica capitalista de exploração e lucro imediato. Ao transcender interesses locais, a aldeia se consolida como causa de relevância coletiva, reafirmando que a proteção dos direitos indígenas constitui um compromisso ético, social e político da sociedade, essencial à reparação histórica e à promoção da justiça social.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 12, n. 2, p. 9-25, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.154, de 1º de janeiro de 2023. Altera a denominação da Fundação Nacional do Índio para Fundação Nacional dos Povos Indígenas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 jan. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/funai-passa-a-se-chamar-fundacao-nacional-dos-povos-indigenas>. Acesso em: 24 abr. 2025.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução: Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos Índios no Brasil**. São

Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DIAS DA SILVA LIMA, Maria Alice; PUNTEL DE ALMEIDA, Maria Cecília; CAUDURO LIMA, Cristiane. A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 20, p. 130, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rngenf/article/view/4288>. Acesso em: 9 set. 2025.

GALÁXIA DA CIÊNCIA BRASILEIRA. Hermann Friedrich Albrecht von Ihering (1850-1930). Disponível em: *Galáxia da Ciência Brasileira*. Acesso em: 10 set. 2025

GOOGLE MAPS. **Mapa da Reserva Indígena Aldeia Fazenda Canto.** Disponível em: https://www.google.com/maps/place/Fazenda+Canto+-+Palmeira+dos+%C3%8Dndios,+AL/@-9.3952012,-36.5847858,3437m/data=!3m1!1e3!4m6!3m5!1s0x706f5bef79d2b2b:0xfbcf11a1a5b82f79!8m2!3d-9.396678!4d-36.5866985!16s%2Fg%2F11g6rpyy0m?hl=pt-BR&entry=tту&g_ep=EgoyMDI1MDUxNS4wIKXMDSOASAFQAw%3D%3D. Acesso em: 19 maio 2025.

HAESBAERT, Rogério. Território. **GEOgraphia**, Niterói, v. 25, n. 55, p. 1-19, dez. 2023.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Territorialização: processos e problemas. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **A Viagem da Volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2004. p. 13-43.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nosso governo: os Ticuna e o regime tutelar**. São Paulo: Marco Zero/MCT CNPq, 1988.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo:** colônia. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

RAMOS, Alcida Rita. **Indigenism:** ethnic politics in Brazil. Madison: University of Wisconsin Press, 1998.

ROCHA, A. S.; PEIXOTO, José Adelson Lopes. Entre a ida e a volta: a família Ricardo e a formação da Fazenda Canto. In: **SEMINÁRIO PIBID HISTÓRIA - METODOLOGIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: IDENTIDADE E MEMÓRIA**, 2017, Palmeira dos Índios. Anais..., 2017. p. 1-7.

ROCHA, Adauto Silva da; SILVA, Edson Hely. Xukuru-Kariri: migrações e redes de trabalho para o Sudeste do país na segunda metade do século XX. **Fênix**, v. 19, n. 2, p. 330-349, 2022. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/1112>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SANTOS, Milton. O Dinheiro e o Território. **GEOgraphia**, São Paulo, ano. 1, n. 1 1999. Disponível em: <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewFile/2/2>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SCOTT, James Campbell. Formas cotidianas da resistência camponesa. **Raízes**, Campina Grande, v. 21, n. 1, p. 10-31, 2002.

SILVA, Cássio Júnior Ferreira da. **“A luta por terra não traz diárias, somente perseguição”**: processo demarcatório e retomadas Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios - AL. 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/7340/3/%E2%80%9CA%20luta%20por%20terra%20n%C3%A3o%20traz%20di%C3%A1rias%2C%20somente%20persegui%C3%A7%C3%A3o%E2%80%9D>

%3A%20processo%20demarcat%C3%B3rio%20e%20retomadas%20Xukuru-Kariri%20em%20Palmeira%20dos%20%C3%8Dndios%20-%20AL.pdf. Acesso em: 22 maio 2025.

SILVA, Wemerson Ferreira. “**É de família, é tradição**”: território e organização social entre os Xukuru-Kariri no agreste alagoano. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2020.

TORRES, Luiz B. **Os índios Xucuru e Kariri em Palmeira dos Índios**. 4. ed. ampliada. Palmeira dos Índios: Indusgraf Indiana, 1974. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local-files/biblio%3A%20torres-sd-indios/Torres_sd_OsIndiosXukuruEKaririPalmeiraDosIndios.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

DO NATURAL AO CULTURAL: o grafismo indígena Xukuru-Kariri na Aldeia Mata da Cafurna

João Pereira da Silva Filho⁸
Brunemberg da Silva Soares⁹

Considerações Iniciais

Nesse contexto, esta pesquisa se propõe a refletir sobre a identidade étnica do povo indígena Xukuru-Kariri, a partir do estudo de um elemento central: o grafismo indígena. Para tanto, delimitamos como questão norteadora a seguinte problemática: qual a importância do grafismo Xukuru-Kariri na aldeia Mata da Cafurna, a partir da materialidade¹⁰, produção e finalidade? No compromisso de responder a essa problemática, o objetivo do estudo é pesquisar a importância cultural do grafismo para o povo Xukuru-Kariri da aldeia Mata da

⁸ Graduado em História pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Pós-graduando no Curso de Especialização em História Indígena de Alagoas na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e participante do Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas (GPHIAL). E-mail: joaosilva.profhist@gmail.com

⁹ Orientador: Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Especialista em Estudos de História Local - Sociedade, Educação e Cultura (PGHL, lato sensu) pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Graduado em História pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Professor da Secretaria Municipal de Educação de Palmeira dos Índios (SEMEDE). Membro do Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas (GPHIAL). E-mail: brunemberg@gmail.com

¹⁰ Termo refere-se aos materiais utilizados na produção cultural indígena na comunidade.

Cafurna, através da pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo com a produção de fotografias voltadas para a temática.

A arte indígena, frequentemente reduzida a estereótipos por um desconhecimento de seus significados de importância étnica, identitária e cultural, demanda um amplo debate e pesquisa contínuos. Diante dessa realidade, este texto se propõe a contribuir com os estudos sobre a temática. Este tema interliga-se à religiosidade, um elemento fundamental para a vivência cultural e fortalecimento identitário do citado povo indígena, pois, tanto o grafismo quanto diversas produções artísticas se fazem presentes no cotidiano da comunidade, interligando a esfera artística à religiosa. Ao longo da pesquisa, realizamos trabalho de campo na localidade, visando compreender as artes indígenas produzidas neste espaço. Desse modo, a partir das metodologias da observação e realização de conversas informais e entrevistas semiestruturadas (Alberti, 2005) com indígenas da citada comunidade.

Este trabalho está dividido em três seções. Inicialmente, apresentamos uma breve historiografia do povo Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios, apresentando os protagonistas dessa temática, pois falar sobre determinada cultura implica evidenciar a quem ela pertence. Nessa seção, buscamos ajudar o leitor a compreender melhor o tema e o espaço abordados nesse estudo, descrevendo brevemente a Aldeia Mata da Cafurna e os objetos de estudos presentes neste local.

No tópico seguinte, a discussão está voltada para conceitos e definições essenciais sobre a arte indígenas em seus conceitos presentes em diferentes povos, suas classificações, expressões, finalidades, materialidades e diversidade. As reflexões propostas têm como objetivo compreender a existência das singularidades dos povos indígenas. Para exemplificar e entender melhor alguns conceitos pertinentes a essas culturas, buscamos refletir sobre: cultura e natureza, arte e religião,

corporalidade indígena e performance. Com tal análise, observamos que estes elementos estão conceitualmente presentes em diversas culturas indígenas, porém, são expressos de modo particular a cada povo.

Por fim, na última seção, analisamos e discutimos a materialidade, produção e finalidades referentes a essas produções artísticas, seja nas artes ou nos grafismos presentes na comunidade. Para tanto, descrevemos os aspectos nelas presentes, respeitando os limites estabelecidos dentro dessa cultura, pois, cada aspecto precisa ser trazido para esse estudo respeitando o espaço religioso.

Outro elemento importante para as análises propostas foi o diálogo que buscamos realizar entre as fontes compulsadas, pesquisa bibliográfica; narrativas orais, provenientes de entrevistas com indígenas, e fotografias produzidas durante a pesquisa de campo. Portanto, para melhor compreensão e debate sobre o referido tema, partimos de um diálogo entre as fontes imagéticas, as entrevistas e os conceitos abordados de acordo com estudos produzidos por pesquisadores/as da Antropologia, da História e da História da Arte, possibilitando uma análise teórica em consonância com a perspectiva da comunidade, isto é, considerando suas experiências e vivências.

Os Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios, desafios e resistência

Nas últimas décadas, a temática indígena passou a ter mais visibilidade no mundo acadêmico e diversos temas pesquisados passaram a trazer questionamentos na sociedade contemporânea, fomentando discussões sobre identidade, territorialidade, direitos, dentre outros. Nesse contexto, abordar esses temas implica uma construção de pesquisa detalhada e realizada na perspectiva do

povo/comunidade referida, considerando os eventos, períodos e o protagonismo. Para tanto, torna-se necessário um repensar sobre as produções históricas chamadas tradicionais, o qual possa reinterpretar esse passado e que possibilite o diálogo interdisciplinar da História com outras ciências.

No rol das citadas mudanças, buscando somar forças às pesquisas recentes sobre as populações indígenas em Alagoas, este estudo aborda o povo Xukuru-Kariri habitante no município de Palmeira dos Índios-AL na Aldeia Mata da Cafurna. Historicamente, os indígenas Xukuru-Kariri são formados a partir de dois grupos étnicos. A união se deve a um longo processo histórico, pois, gradualmente, indígenas “Xucuru” e “Cariri” emigraram de localidades próximas aos atuais municípios de Porto Real do Colégio, em Alagoas, e Pesqueira, agreste de Pernambuco (Peixoto, 2025). Atualmente existem doze aldeias no município de Palmeira dos Índios: Fazenda Canto, Fazenda Jarra, Mata da Cafurna, Cafurna de Baixo, Serra do Amaro, Serra do Capela, Coité, Boqueirão, Riacho Fundo, Xukuru-Kariri Cristo do Goiti, Monte Alegre e Pankaxuri¹¹.

Entre tantos processos históricos, conflitos e resistências esse povo manteve sua cultura, em especial sua religião (Ouricuri), bem como sua identidade, mesmo em momentos em que eram necessárias estratégias de silenciamento. O processo de reação e resistências entre o contexto de negação e de sua presença por parte da população palmeirense reflete

¹¹ As aldeias vinculadas às populações Monte Alegre e Pankaxuri, embora se autorreconheçam como indígenas e recebam apoios de outros grupos étnicos, não são plenamente consideradas parte do conjunto de comunidades Xukuru-Kariri pelas demais aldeias. Portanto, trata-se de um complexo arranjo interétnico e político marcado por tensões, questões históricas, familiares e religiosas.

uma contradição, pois os indígenas estão presentes no imaginário e cotidiano local sendo mencionados como referência no nome do município, mas, invisibilizados em partes na história e na sociedade passando por diversos episódios de conflitos e discriminações nos processos de reivindicação de direitos (Peixoto, 2017). Tal processo nos instiga a questionar a narrativa difundida localmente, conforme evidenciado pelo citado autor, pois, desde o processo de formação do município essa população foi oprimida, segregada e colocada em uma situação estratégica que atendia os interesses da elite local do período (Peixoto, 2017), colaborando para fortalecer discursos e criar estereótipos a respeito desse povo.

No entanto, podemos entender que mesmo no meio social contemporâneo, ainda existem diversas referências aos Xukuru-Kariri seja em forma de símbolos difundidos no aspecto social, esculturas ou nomes em estabelecimentos do comércio, que remetem a uma construção de imagem quase folclórica sobre a história dos povos indígenas na localidade, além disso, no discurso social é alimentada uma perspectiva de negação, invisibilidade e o estereótipo, tornando necessário entender o que seriam essas “representações” (Soares, 2025). De certo modo, na contemporaneidade, o povo Xukuru-Kariri possui conquistas advindas de mobilizações coletivas, mesmo com tantas questões que ainda permeiam sua trajetória; um pouco se conquistou, mas ainda há muito para se conquistar. Podemos perceber um pouco desses avanços na sociedade, nas escolas presentes nas comunidades, as quais ofertam a modalidade Educação Escolar Indígena, e no posto de saúde indígenas.

Podemos estabelecer que essas questões nos possibilitam perceber os resultados da resistência, contribuindo para o respeito e valorização cultural. A aldeia Mata da Cafurna surgiu a partir da reconquista da

Mata em 1979, por estudantes indígenas Xukuru-Kariri, a mata estava sob o controle poder público do Município de Palmeira dos Índios que pretendia vender área com o discurso de construir uma faculdade no centro urbano. Esta área de preservação é reconhecida e protegida como reserva biológica. De acordo com estudos de Neves (2017) a importância da reserva se expressa em diferentes significados para os Xukuru-Kariri, pois “para os indígenas a terra tem significados que se distanciam do não indígena, pois os índios atribuem um valor que transcende o financeiro” (Neves, 2017, p. 190).

O território, vai além das atribuições citadas, possibilita a vivência e expressão da cultura, da identidade, da cosmologia uma vez que neste espaço se realiza o sagrado¹². Portanto, sua preservação e demarcação é de extrema importância para a visibilidade da comunidade nesse território, sua participação e protagonismo, pois as suas expressões e produções culturais são produzidas nestes espaços de mata onde se retira a materialidade para a confecção/produção das vestimentas¹³, adornos, acessórios e das pinturas corporais.

Dessa forma, uma vez que as esferas política, religiosa, étnica, identitária, cosmológica, social e cultural nas comunidades estão conectadas, as artes indígenas são um dos temas mais intrigantes, presentes no âmbito religioso e em outros contextos, essas produções são destaque quando se discute finalidades e significados das culturas indígenas, isso torna necessário uma análise que dialogue com as áreas como Antropologia, História e História da Arte para especificar cada

¹² O “sagrado” são os rituais presentes na religião indígena, o Ouricuri é o espaço onde os indígenas Xukuru-Kariri manifestam sua relação com o sagrado por meio de rituais e celebrações.

¹³ Esta vestimenta é confeccionada na comunidade sendo utilizada em rituais da sua religiosidade, também estão presentes em apresentações culturais.

elemento na individualidade do seu povo.

A relação de natureza e cultura: uma compreensão sobre as produções culturais indígenas

Os povos indígenas possuem suas próprias especificidades, símbolos, costumes, cultura, religiosidade, cosmologias, ancestralidades, identidades e histórias, dentre tantas características particulares a cada povo/etnia. Suas expressões culturais são parte desses processos, sendo importante compreender que a cultura é dinâmica e, portanto, se transforma e ressignifica formas, representações, ações e produções humanas. Nas produções culturais indígenas é comum o conceito de cultura e natureza e sua conexão (Descola, 2016), pois, a materialidade para produção dessas expressões se materializa de maneira integrada pela relação humana/natureza dos espaços das matas conectados a aldeia ou da própria comunidade, dessa forma entende-se que os processos de produção são parte do cotidiano e que essa natureza é parte da base para construção da identidade.

Nesse sentido, as artes ganham formas e significados diferentes, o grafismo, a arte plumaria, as cerâmicas, os adereços, as vestimentas são exemplos dessas diferentes formas de arte. Para a comunidade estas expressões vão além dos sentimentos de expressão ou contemplação, pois a arte é um sentimento na sua visão, nesse sentido Tolstói (2019, p. 68), afirma que “a arte é um meio de comunhão entre as pessoas”.

A arte, nesta perspectiva, ganha um novo significado, relacionando o sentimento de pertencimento étnico e identidade cultural. Logo, o sentido de coletividade entre as pessoas da comunidade é destacado como algo presente no cotidiano que interliga a esfera social e cultural relacionando experiências, vivências e aprendizados que passam de

geração para geração, por meio da oralidade, contação de histórias, na confecção das artes, na produção de alimentos entre outros elementos simbólicos. Dessa forma, devemos compreender que estas produções possuem espaços, significados e performance em diferentes contextos e devem ser compreendidas em cada particularidade, ressaltando que cada povo/etnia possui diferentes tipos de expressão, pois, nem todos os tipos de produções citados podem estar presentes, depende muito dos contextos históricos e culturais, cada especificidade deve ser compreendida na realidade do espaço analisado.

Outra característica comum é a relação de arte e religião presentes nas culturas indígenas. Estas duas áreas estão conectadas (Mathias, 2014), pois nos rituais sagrados dessas religiões estão presentes adereços e vestimentas que são confeccionados para realização dessas cerimônias religiosas, bem como no grafismo expresso enquanto pintura corporal nos indivíduos que realizam os ritos sagrados.

A partir dessas relações percebe-se que natureza e cultura são interligadas, pois, são parte dos mecanismos que moldam a identidade, essa a qual define o indivíduo, seu pertencimento e sua essência, conectando expressões, ações e performances que configuram todo um universo cultural. Essas mesmas práticas são parte de um conjunto de símbolos responsáveis por associar características históricas, ancestrais, políticas, religiosa, cosmológica, sociais e culturais. Nessa perspectiva, o corpo ganha um novo significado, nas performances ele estabelece a conexão entre os símbolos e os significados, contribuindo para que a arte, a religião e a identidade apareçam no mesmo espaço, atribuindo um novo sentido.

Nesse sentido, a partir dos estudos de Lagrou (2009), compreendemos que o corpo é um meio para ativar o poder de agência das imagens que são produzidas e, portanto, contribui para a percepção

de um novo olhar sobre o que estas práticas podem representar. Os objetos produzidos nesse processo, por sua vez, atuando em conjunto com o indivíduo, promovem uma relação de novos significados, associando o sagrado às práticas culturais. Diante disso, percebemos a multiplicidade de significados dos objetos de arte indígena voltados para fins ritualísticos, os quais diferem dos utilizados no cotidiano e demais contextos.

O grafismo indígena, a materialidade e as produções culturais na Aldeia Mata da Cafurna

O espaço da Aldeia Mata da Cafurna possui uma ampla quantidade de casas, áreas de produções agrícolas, espaços de produção de artesanato, centro cultural, escola indígena, unidade básica de saúde indígena, açude, lagoa do Pagão, cemitério e a reserva biológica conectada ao espaço da aldeia. Essa comunidade abriga uma grande quantidade de famílias, sob a liderança do pajé Ieru da Silva gomes¹⁴ e do Cacique Cicinho. Durante a pesquisa de campo tive a oportunidade de observar parte do cotidiano da comunidade, entrevistar a liderança espiritual e, através de um bom diálogo, entender as produções culturais, os espaços e dinâmicas presentes, interligando o tema com as fotografias a partir do método de análise iconográfico e iconológico. Durante a entrevista perguntei sobre a importância da cultura, em específico das artes indígenas e suas expressões para a comunidade. De acordo com o entrevistado:

¹⁴ Entrevista realizada no território indígena Xukuru-Kariri na Aldeia Mata da Cafurna com Ieru da Silva gomes liderança da comunidade, realizada no dia 10/04/2025.

E a partir da hora que a gente vem e divulga, se divulga ao público ao mundo é pra mostrar que a gente existe ali, é pra mostrar que a gente somos de cultura, é pra mostrar que no Brasil existe cultura, e a cultura não é folclore é coisas viva, coisas viva... e sempre vai permanecer viva...nós não somos hoje aqui uma coisa e amanhã não, a cultura da gente vai muito mais além, do que um artesanato, do que um cocal, apenas isso são os nossos vestes, a gente se trajar né, no nosso natural, que é no nosso setor religioso...e é isso. Na verdade eu acho, que a gente já samo a arte da divindade, e quando ela vem ao público, a uma apresentação, é a gente transmitir a vida é transmitir ao mundo que nós tamo vivo, que a gente tamo forte, que a gente lutamo mais de 500 anos para sobreviver e não morremo, e não vamo morrer hoje, né... que é o som da maracá, que traz o som da cachoeira, que é o nossos canto, que é a nossa língua, (inaudível) que é as nossas pinturas que traz o símbolo de cada animal no nosso corpo, é por isso que eu digo que nos não somos folclore, a gente somo coisas vivas né (Gomes, 2025).

O Pajé descreve a importância de mostrar elementos da cultural e da identidade dos Xururu-Kariri da aldeia Mata da cafurna, ele traz exemplos da sua cosmologia, da relação com a natureza e da espiritualidade. Durante a pesquisa, fui informado que o espaço sagrado onde acontece os rituais, é reservado e por questões religiosas não é permitida a entrada de pessoas de fora da comunidade. Durante o período em que desenvolvia a pesquisa de campo aconteceu uma apresentação no “Espaço Cultural Guaçu Maninha Xukuru-Kariri” que se localiza no entorno da aldeia, a oca é o espaço onde o Pajé Yeru recebe visitantes, onde podem participar das atividades e observar as artes realizadas ali:

Toré, confecção de brincos, pulseiras, colares, maracá, pinturas corporais entre outros símbolos da cultura e identidade Xukuru-Kariri. Nessa atividade, as produções artísticas se encontravam presentes elementos da arte indígena, tais como grafismo, adereços e vestimentas, conforme pode ser observado na fotografia a seguir.

Fotografia 1 - Espaço Cultural Guaçu Maninha Xukuru-Kariri



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2025.

O evento (fotografia 1) é promovido por jovens da comunidade, sob a organização de Wamy Arakie da Silva Gomes. As apresentações realizadas proporcionam um momento de conhecimento sobre a cultura na perspectiva dos indígenas a partir de suas colocações sobre o que é ser indígena, também é proporcionado um momento de contemplação por meio das músicas, danças e arquétipos presentes no corpo em performance, ressaltando as expressões culturais presentes na comunidade, por exemplo, a arte plumária, adereços, o grafismo em seus

corpos esse conjunto de formas e expressões cria um momento de observação da prática cultural, este local foi construído pelos próprios indígenas e se localiza no entorno da comunidade.

É mencionado que esta apresentação e a socialização contribui para conhecermos um pouco sobre a cultura do povo indígena Xukuru-Kariri, pois, essa cultura acontece de fato no seu sagrado, no espaço de seus rituais religiosos em outra localidade da aldeia (ouricuri)¹⁵ e que é reservado por conta dessas questões. Além disso observei que diversos indígenas de diferentes faixas etária participam desses momentos enquanto outros também estavam presentes no local, o que transmite para quem observa o sentimento de identidade/pertencimento demonstrado e mencionado pelos indígenas sobre suas vivências e experiências culturais. Em entrevista realizada com o indígena Wamy Arakie da Silva Gomes¹⁶ perguntei sobre a importância da juventude fazer parte e aprender sobre os saberes ancestrais passados pelos mais velhos e da relação dessa atividade com as produções indígenas na comunidade. Sobre isso, ele afirmou que:

Cada vez mais a questão da culturalidade dos jovens né, enriquecer cada vez mais é passar dos mais velhos pro mais novo nosso costume e tradições, pra não perder nossa essência...

Sobre a questão da pintura da gente, dentro da nossa tradições no dia a dia é... a gente temos pinturas que homenageia os animais, homenageia a natureza, é... a gente temos as pinturas que

¹⁵ O Ouricuri é o espaço onde os Xukuru-kariri na sua coletividade realizam e celebram os rituais religiosos.

¹⁶ Entrevista realizada no território indígena Xukuru-Kariri na Aldeia Mata da Cafurna com Wamy Arakie da Silva Gomes que desenvolve atividades culturais com os jovens e demais membros da comunidade, realizada no dia 10/04/2025.

homenageia a guerra, a paz, o sangue daqueles que já se foram, os nossos guerreiros, e nós repassa essa questão pra os mais novo, pra dentro da cultura não perde essa essência, essa prática, cada vez mais ficar mais forte e vivo né, dentro da nossa cultura, do nosso costume...

A gente temos o carvão ne, temos jenipapo que é a tinta preta, o jenipapo ele demora mais a sair do corpo, quando a gente vamo fazer todo dia uma apresentação a gente usa o jenipapo, mas quando a gente vai fazer uma apresentação numa tarde ou receber alguém só pelo um dia a gente usa o carvão que é mais acessível a sair, a gente também temo o Toá que é um barro uma argila branca que a gente usamos, e também temo o tucun¹⁷ que é uma tinta vermelha que a gente também usamos (Gomes, 2025).

A socialização com algumas pessoas da comunidade proporcionou uma compreensão mais clara sobre a materialidade da arte Xukuru-Kariri, principalmente a partir das entrevistas realizadas. Segundo a liderança da comunidade, o grafismo é uma das práticas culturais de maior importância, está presente nos rituais, nas apresentações culturais dentro e fora da comunidade e é um dos mecanismos que moldam e faz parte da identidade, desde que esteja nos espaços e com os significados definidos pelos indígenas ligados a religiosidade.

A materialidade na aldeia, segundo a liderança, provém dos espaços das matas. Em relação ao grafismo, existem três tipos de tintas, a tinta de Jenipapo, a de Urucum e a de Toá¹⁸, além da utilização do carvão como pigmento para pintura corporal. De acordo com o entrevistado,

¹⁷ Possivelmente refere-se ao Urucum também grafado Urucu.

¹⁸ Uma espécie de argila branca produzida, com sua matéria prima retirada do território no entorno da comunidade.

nessas materialidades o Jenipapo é a tinta preta representando o luto, o Urucum a tinta vermelha, representando a luta e o Toá, a tinta branca, representando a paz. Na fotografia podemos observar a utilização de tinta, produzida com um dos citados elementos, para a produção de grafismo.

Fotografia 2 – Pintura com tinta de Jenipapo



Fonte: Arquivo Pessoal do autor, 2025.

Na foto acima vemos a prática do grafismo, ação realizada por jovens, adultos e grande parte da comunidade. O grafismo, para além de uma arte/estética, representa um símbolo, que interligado aos adereços, vestimentas e objetos, fortalece a identidade, a resistência e reafirma “ainda estou aqui, e sempre estivermos”. Podemos perceber nesta fotografia uma jovem indígena realizando a prática do grafismo em uma mulher adulta, em sua casa na aldeia, esta realização pode ser feita tanto na comunidade, no espaço cultural e no espaço de rituais religiosos, analisando para além de uma simples pintura representada

entendemos que esta ação possui significados muito além do que podemos perceber apenas observando. Nesse sentido, compreendemos que a cultura estabelece uma complexa dinâmica no cotidiano da comunidade, a materialidade, a produção e finalidade, por sua vez, estabelecem uma sequência que é percebida tanto na comunidade, quanto fora dela, pois, como destaca Ribeiro (1989, p. 13) a arte “impregna todas as esferas da vida do indígena brasileiro”.

Parindo desse pressuposto, compreendermos que as conexões nas quais a arte indígena atua, percebemos sua grande importância aparecendo em diferentes espaços, contextos e expressões próprias, ressaltando que esses fatores moldam e atribuem significados, que se conectam à sua identidade a qual não se define por um único fator ou aspecto, deve-se levar em consideração a finalidade que tais práticas estão inseridas.

Na finalidade, produção e materialidade, as expressões da arte Xukuru-Kariri possuem um sentido representativo, simbólico, identitário, étnico, cosmológico, cultural e religioso, pois a realização dessas práticas estabelece uma comunicação através da observação, ou seja, a linguagem visual possibilita compreendê-las ao serem analisadas e definidas em sua própria essência, com as suas individualidades que denominam no seu contexto cada povo em suas particularidades. É preciso pensar as artes no seu contexto, suas finalidades e expressões, estabelecendo sua importância através dos significados e simbologias, compreendendo que nas sociedades as diversidades de expressões artísticas de cada cultura possuem sentidos que o olhar superficial não consegue identificar, o que pode contribuir para equívocos, estereótipos e discriminações.

Considerações finais

Compreendendo as diferenças que existem, especificamente nas artes indígenas, seus significados e finalidades, é que podemos entendê-las de modo a perceber que tais produções, dependendo do contexto em que estão inseridas, contribuem para momentos de autoafirmação, ou seja, possuem o objetivo de agir como um mecanismo para demonstrar a presença dos povos indígenas através de suas representações, ressaltando a identidade étnica. Dependendo do espaço e do contexto em que elas estão inseridas, cada povo pode produzir diferentes tipos de expressões e formas que diferem e possuem especificidades. Nesse sentido, é preciso desmistificar alguns discursos/pensamentos, por exemplo, de que todos os povos indígenas “são iguais” e que “índio é apenas aquele que se pinta”, rompendo com os estereótipos criados através da literatura e do imaginário popular.

Para tanto, torna-se necessário realizar uma análise sobre como as práticas culturais funcionam, suas finalidades dentro destes espaços, para compreender que cada prática nessas artes possui sentidos e objetivos específicos. Nesse processo, percebemos que, a pesquisa de campo é essencial para essa construção, pois, proporciona elaborar uma desconstrução desses discursos equivocados sobre o outro e suas práticas a partir da observação participante e vivências compartilhadas no cotidiano da comunidade.

A arte é uma forma de expressão indispensável para todas as sociedades e indivíduos. Através dela podemos demonstrar quem somos, o que sentimos e o que pensamos. Logo, ela é uma relação que nos permite conhecer parte do outro, que lugar ele ocupa e o que lhe representa. Nesse sentido, através das produções nas artes indígenas e da

compreensão dessas expressões estabelecemos um diálogo necessário para que as diversidades existam e sejam reconhecidas, contribuindo para o entendimento da relação entre natureza, homem e cultura na sociedade. Com este estudo, percebemos, ainda, que a diversidade existente, seja na forma de produção ou de expressão, torna necessário uma análise mais precisa, ampla e detalhada, para conhecer essa cultura quando está sendo representada.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

DESCOLA, Philippe. 1949. **Outras naturezas, outras culturas**. São Paulo: editora 34, 2016.

GOMES, Ieru da Silva. **A arte indígena na Aldeia Mata da Cafurna**: materialidade, produção e finalidades. Abril 2025. Entrevistador: João Pereira da Silva Filho. Aldeia Mata da Cafurna. Palmeira dos Índios, 2025.

GOMES, Wamy Arakie da Silva. **A participação dos jovens indígenas da Aldeia Mata da Cafurna**: cultura, arte e representação. Abril 2025. Entrevistador: João Pereira da Silva Filho. Aldeia Mata da Cafurna. Palmeira dos Índios, 2025.

LAGROU, Els. 1963. **Arte indígena no Brasil**: agência, alteridade e relação. Belo Horizonte: C / Arte, 2009.

MATHIAS, Ronaldo. **Antropologia e arte**. São Paulo: editora Claridade, 2014.

NEVES, Mary Hellen Lima das. Índios Xukuru-Kariri, História e Memórias: o território como construção identitária na Mata da Cafurna em Palmeira dos Índios/AL. In: MARIA NETA, Francisca; PEIXOTO, José Adelson Lopes. **Alagoas nos trilhos das memórias imagens, patrimônios e oralidades**. Recife: Libertas, 2017.

PEIXOTO, José Adelson Lopes. Memórias Silenciadas: os Xukuru-Kariri e a formação de Palmeira dos Índios. In: MARIA NETA, Francisca; PEIXOTO, José Adelson Lopes. **Alagoas nos trilhos das memórias imagens, patrimônios e oralidades**. Recife: Libertas, 2017. p. 31- 48.

PEIXOTO, José Adelson Lopes. **Memórias e imagens em confronto: os Xukuru-Kariri nos acervos de Luiz Torres e Lenoir Tibiriça**. Palmeira dos Índios, AL: GPHIAL, 2025.

RIBEIRO, Berta G. **Arte indígena, linguagem visual**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1989.

SOARES, Brunemberg da Silva. **Apropriações e usos de imagens sobre os indígenas Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios/AL (1968-2010)**. Palmeira dos Índios, AL: GPHIAL, 2025.

TOLSTÓI, Leon. **O que é arte?** 4. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

EDUCAÇÃO CONVENCIONAL E CULTURAL INDÍGENA: processos educativos Katokinn

Maria Marcella Leandro da Silva¹⁹

Gilberto Geraldo Ferreira²⁰

Considerações iniciais

A educação, conforme assegurado pela Constituição de 1988, é um direito fundamental e essencial para o desenvolvimento social. No contexto das comunidades indígenas, o acesso à educação transcende os direitos e deveres acadêmicos, englobando o respeito à identidade cultural e histórica desses povos. Ao abordar a educação escolar indígena, um vasto campo de possibilidades de pesquisa se descortina, particularmente no que concerne a o aprimoramento de habilidades culturais e pedagógicas, ao fortalecimento de costumes e à perpetuação da história de um povo.

Este artigo tem como objetivo analisar como a educação convencional e a cultura indígena se articulam na comunidade Katokinn, considerando aspectos históricos, escolares e comunitários no fortalecimento da identidade étnica. A questão central que orienta este estudo é: De que maneira a educação escolar indígena contribui para o fortalecimento da identidade cultural Katokinn, considerando os conhecimentos difundidos no âmbito familiar?

¹⁹Graduada em História pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. E-mail: maria.silva84@alunos.uneal.edu.br

²⁰Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: gilbertogeraldo2@gmail.com

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi realizada pesquisa de campo, em Pariconha– AL, para pesquisar a comunidade Katokinn, e, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 3 moradoras locais, que por meio da fala e conhecimentos adquiridos durante suas trajetórias de vida, contribuíram para que este trabalho de pesquisa ocorresse. Assim, utilizamos Oliveira (1996) tomando por base a importância da história oral, parafraseando-o: “O ouvir ganha em qualidade e altera uma relação, qual estrada de mão única, numa outra, de mão dupla, portanto, uma verdadeira interação”.

Para as teorias, o texto tem como base Amorim (2010), para dialogar sobre os povos do Alto Sertão alagoano, por se tratar de um trabalho etnográfico que aborda os quatro povos da região: Kalankó, Karuazu, Katokinn e Koiupanká. Além dos pesquisadores Mendes (2019), Ferreira (2009), que discutem educação escolar indígena e interculturalidade, bem como Dias (2020), que aborda pedagogias decoloniais em contextos étnicos. Ademais, Valentim (2022), que possibilita a compreensão das lutas e reafirmações das comunidades indígenas, sublinhando a necessidade de considerar vozes e experiências em contexto de diáspora e (re)territorialização. Estes pesquisadores foram relevantes para as análises e reflexões elaboradas neste trabalho.

A intersecção entre as perspectivas dos pesquisadores enriquece a análise, favorecendo a compreensão das experiências e visões cosmológicas dos Katokinn sobre a inter-relação entre a educação e a cultura em suas vidas. Os resultados preliminares, conforme o resumo do artigo, evidenciam que a educação, quando articulada às práticas comunitárias, desempenha papel fundamental na valorização da diversidade cultural e na formação identitária, promovendo educação intercultural crítica e emancipatória.

Retoricamente, esta pesquisa está estruturada em três seções. Na primeira seção, descreveremos como a educação indígena é difundida geracionalmente na comunidade étnica, abordando a construção de conhecimentos de geração em geração, desde a maneira de se comportar até a participação em rituais, tendo a religião indígena como forte fator de identidade. Na segunda seção, identificaremos a interculturalidade na educação escolar indígena e suas relações com a cultura, ressaltando que a interculturalidade ocorre por meio de um processo dinâmico que busca o reconhecimento da diversidade de conhecimentos e práticas dos povos indígenas entre diferentes culturas, com ênfase na comunidade escolar indígena Katokinn.

Na terceira seção, discutiremos o impacto da educação escolar convencional na identidade do povo Katokinn, destacando sua importância para o desenvolvimento de habilidades científicas e o uso como dispositivo formativo para que o sujeito indígena reafirme sua cultura, religiosidade, cosmovisão, costumes, narrativas e histórias.

Educação indígena e escolar na comunidade Katokinn

A educação, em seu sentido amplo, é um dispositivo importante para o desenvolvimento de habilidades científicas e um processo formativo que, como uma via alternativa, possibilite aos indígenas reafirmarem sua cultura, costumes e histórias. Além disso, a educação escolar convencional é instrumentalizada pelos indígenas como estratégias de formação política para que se tornem protagonistas da transformação educacional em sua comunidade, adquirindo habilidades técnicas, científicas e conceituais para conhecer e defender seus direitos diante da agência pública, conforme destaca Lima (2020). Nesse sentido, a escola em um espaço político e estratégico para a compreensão das

reivindicações e da história de seu povo.

O locus da pesquisa, a comunidade Katokinn, é descrita na obra “Órfãos da Mãe Terra”: emergência territorial dos Katokinn no Alto Sertão de Alagoas (Peixoto; Silva; Souza, 2024) como:

Famílias indígenas de Pankararu, originárias da região de Jatobá – PE, do aldeamento denominado de Brejo dos Padres, iniciaram um processo de diáspora motivado pela necessidade de escapar de perseguições por parte de latifundiários e em busca de melhores condições econômicas. Chegaram à localidade denominada, atualmente, de Pariconha, originando o grupo indígena Karuazu. Com o passar do tempo, o grupo dividiu-se, originando os Katokinn que habitam a periferia, a poucas ruas de distância do centro da referida cidade, condição que associada à proximidade com população não indígena, contribuiu diretamente para a urbanização da aldeia. (Peixoto; Silva; Souza, 2024)

Diante do exposto, a resistência dos povos indígenas mostra que a diáspora não significou o fim de suas identidades, mas sua transformação. A jornada dos Pankararu que originaram os Karuazu e, posteriormente, os Katokinn, demonstrou como o espaço urbano gerou uma reorganização, podendo ser exemplificada com a formação da aldeia. Ao tratar do povo do Baixo Sertão alagoano, é de salientar que, o povo Katokinn mostra sua resistência na terra em que estão praticando seus costumes, tradições, entre outros elementos cosmológicos que compõem o povo Pankararu – PE, como aponta por Amorim (2010),

que faz uma descrição de como os Katokinn mantêm conexão com seus ancestrais, mesmo longe da sua terra de origem, que vieram do povo Karuazu e atualmente a comunidade habita o Alto da Pariconha.

Para a comunidade em questão, a importância da religiosidade é reafirmação identitária, o que difere dos não indígenas no cotidiano. No quesito de educação, a formação escolar dos não indígenas é mais formativa e difundida por componentes curriculares, formando Currículos nas escolas convencionais; não dizendo que em comunidades indígenas não tem escolas pois em algumas existem, porém, o educar dos indígenas não se faz apenas na escola, mas antes disso, no dia a dia e nas suas tradições ancestrais.

No contexto da educação indígena, a difusão de conhecimentos ocorre de geração em geração, abrangendo desde a maneira de se comportar até a participação em rituais, sendo a presença da religião um fator determinante na construção da identidade indígena. Desde cedo, as crianças indígenas são levadas aos rituais e os acompanham do início ao fim, como retratado na fala de Dona Cícera, uma mulher indígena Pankararu que reside na comunidade Katokinn. Em entrevista²¹ realizada em 29 de setembro de 2024, na comunidade, Dona Cícera expressa: “quando era tudo pequeno, quando era assim, eu... nós se arrumava aqui e levava tudinho”.

Ela descreve que, ao chegarem ao local do ritual, “Quando chegava lá ficava assim, uma roda, tu assentado (...) ficava tudo ali”. Dona Cícera enfatiza a disciplina: “Não era menino para ta correndo para lá e para cá não, nonde eu me assentar ficava tudinho”, e sua filha Grazy, presente na entrevista, complementa que as crianças “via eles fazendo,

²¹JESUS, Maria Cícera de. Setembro. 2024. Entrevistador: Maria Marcella Leandro da Silva. Pariconha – AL, 29/09/2024. Entrevista gravada em formato MP3.

né? E ali vai aprendendo”. Dona Cícera conclui sobre a formação de seus filhos: “desna de pequeno que eles se criaram aqui, no terreiro. Criado fora não, tudo no terreiro”.

A narrativa de Dona Cícera evidencia que ser educado por meio da religião é uma forma intrínseca de aprender e respeitar os costumes, por meio da observação atenta dos rituais. Assim, quando a criança acompanha desde muito cedo os preceitos religiosos de seu povo, ela desenvolve em si uma forma de resistência e de valorização da identidade étnica Katokinn, fundamental em um contexto de marginalização, esquecimento e negação cultural dos povos indígenas.

A educação escolar indígena não se restringe ao letramento convencional, mas se estende ao papel de fortalecer a relação da criança indígena com sua comunidade, mostrando que, para ser indígena, é preciso vivenciar sua cultura e participar cotidianamente. Conforme Ferreira (2009) relata em sua tese, a educação indígena deve estar intrinsecamente ligada às formas de vida social, como algo diferente, é um processo que forma seres humanos capazes de lutar por seus direitos. Ou seja, a identidade Katokinn deve ser implementada e reconhecida por todos que adotam seu etinônimo.

Ao observar a comunidade indígena, percebe-se que as crianças assumem papel social ativo na aprendizagem sobre sua etnia, seja assistindo aos rituais ou observando a maneira como os praiás seguram o macará. A tradição é passada de geração em geração, o que se manifesta nas falas de Dona Cícera, que expressa satisfação em ser uma formadora do ser indígena na comunidade. Ela narra: “dançando o praiá e aí puxando croá, eles tudo assistindo, tudo assistindo”. Além disso, ela afirma: “quando eu tô numa tradição, na tradição eu acho muito bom, me acho segura”. Sua filha Grazy também compartilha desse sentimento: “Nois tem participamento da dança que nois gosta muito,

ser indígena para mim é bom, é gratificante. Bom demais”.

A satisfação, portanto, não advém apenas de ser indígena, mas de ensinar as tradições que abrangem desde o preparo do banho ritualístico até a forma correta de sentar-se no terreiro. A educação indígena se manifesta onde há pessoas indígenas, em que existe respeito consigo, com a natureza, nos meios de ensino que transitam dos mais velhos aos mais novos e na vida em comunidade. Este processo é explicado por Hannerz (1997), ao dialogar com as diferentes influências culturais e promover uma identidade híbrida que desafia as categorias tradicionais de pertencimento étnico. Dona Cícera também detalhou o “banho de preparo”, explicando que após o banho, a pessoa “não pode sair”, “só não pode assim ir pa festa”, e “tem que esperar as vinte e quatro horas” antes de poder sair de novo. Essa orientação demonstra o rigor e o significado dos rituais na formação cultural das novas gerações.

No que diz respeito à educação escolar indígena entre os Katokinn, uma moradora da comunidade, em conversa informal, fala que concluiu o Ensino Básico em uma escola não indígena e aprendeu a ler e escrever, como forma curricular, enquanto escola como formador do ser em sociedade. Na concepção dela, a escola indígena do povo Katokinn é importante na educação escolar do povo, pois tem esse diferencial de educar e ensinar valores sem perder a essência da realidade da comunidade do estudo em questão. Em relação à sua cultura, a moradora afirma que aprendeu na vivência, observando os mais velhos. Além disso, afirma que atualmente está no movimento da sua comunidade e que acredita na tradição. Isso é importante para que as crianças tenham o privilégio de aprender na escola e na família desde cedo, a prática sobre seus costumes e tradições.

Interculturalidade na escola e suas relações com a cultura

A educação intercultural, conforme discutido por Catherine Walsh (2009), propõe um diálogo entre diferentes formas de conhecimento. No contexto da educação indígena, isso se traduz na valorização e inclusão dos saberes tradicionais indígenas ao lado do conhecimento ocidental. A interculturalidade não deve ser compreendida como uma mera justaposição de culturas, e sim como uma troca dialógica e respeitosa entre distintas formas de apreender e conceber o mundo. Além disso, a educação intercultural desempenha um papel central na construção de uma sociedade equitativa, pois ao incluir elementos culturais variados nos currículos educacionais, garante que os indígenas sejam reconhecidos e valorizados no cenário educativo.

Um exemplo prático para explicar essa interculturalidade no ensino superior em Alagoas é o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND), que contribui significativamente para a formação de profissionais da educação indígena aptos a atuar em suas comunidades e a assegurar uma educação diferenciada que respeite as distinções culturais étnicas. Em Pariconha, o CLIND abrange diversas etnias, incluindo Jiripankó, Karuazu, Kalankó, Koiupanká, Pankararu, dentre outros, incluindo Katokinn, comunidade de estudo deste artigo.

Para ilustrar esse ponto, em entrevista²², Letícia Valentim, indígena Katokinn, conta como a interculturalidade tem seu valor na prática, quando menciona que ela “fortalece a identidade cultural, valoriza a tradição, os costumes, os modos de vida de cada povo” (Valentim, 2025), ou seja, é um fortalecimento de elos, que dão retorno para a

²² VALENTIM, Letícia Alves. Julho. 2025. Entrevistador: Maria Marcella Leandro da Silva. Entrevista realizada via aplicativo de comunicação Whatsapp. 14/07/2025. Entrevista gravada em formato MP3.

comunidade. Ainda na entrevista, a visão da indígena é que, com a experiência de professores indígenas, não fica só nas paredes de uma sala de aula, vai além disso. É perceptível quando ela diz:

promove o diálogo entre outros povos, também fortalece os direitos, os direitos pelo território, pela educação, pela saúde e também, forma é... pessoas para que eles saiba conviver dentro das comunidades e fora das comunidades, no caso ter contato com indígenas e contato com não indígenas (Valentim, 2025).

Com essa formação, os professores indígenas adquirem a habilidade de respeitar as diferenças étnicas e aprofundar seu conhecimento sobre outros povos, promovendo uma educação verdadeiramente diferenciada. Em entrevista²³, Dona Lourdes, indígena Katokinn, conhecida popularmente como Dona Miúda, relatou as significativas dificuldades enfrentadas por ser indígena em um contexto sem uma escola indígena, o que a obrigou a se adequar aos padrões de uma escola convencional, que frequentemente desconsiderava partes dos calendários de rituais e festividades indígenas. Ela narrou a dolorosa experiência de ouvir: “Quando é uma escola não indígena, porque eu já passei por isso, de a pessoa dizer na minha cara que aqui não existia índio”.

A indignação de Dona Miúda é evidente na entrevista especialmente quando, posteriormente, as mesmas pessoas se aproximavam da

²³Menezes, Maria de Lourdes. Setembro. 2024. Entrevistador: Maria Marcella Leandro da Silva. Pariconha – AL, 29/09/2024. Entrevista gravada em formato MP3.

comunidade para “fazer aqui um trabalho para apresentar os indígena”. Ela recorda a árdua luta para conseguir uma escola indígena: “a gente não tinha escola indígena, foi muita luta para a gente conseguir, graças a Deus, Nina caminhou muito para conseguir”. Ela destaca que “É tanto que ainda hoje a gente tá numa escola indígena, que foi construída pela comunidade”. Inicialmente, as aulas eram ministradas em espaços improvisados: “Foi feita uma casa de apoio para as pessoas que vem para as festividades de Katokinn e como a gente depois de muita luta veio a iniciativa de começar dando aula embaixo da oca, em casa emprestada”.

As falas de Dona Miúda revelam a preocupação com a implementação de uma escola indígena e a promoção da interculturalidade. Para ela, ter uma escola diferenciada não implica a exclusão do modelo convencional, com seus ensinamentos de português, matemática e outros componentes curriculares, mas sim a adequação de seu currículo para atender às demandas específicas da comunidade indígena Katokinn. Essa perspectiva é corroborada por Walsh (2009), que enfatiza a necessidade de compreender como as práticas educacionais nas comunidades indígenas constroem espaços de resistência e revitalização identitária, promovendo um diálogo intercultural capaz de desafiar as narrativas hegemônicas.

É importante trabalhar pedagogicamente a visão decolonial para essa quebrar os preconceitos atribuídos aos povos indígenas, de que não possuem um conhecimento formal sobre as práticas didáticas. Neste sentido, já que possuem conhecimentos tradicionais passados geracionalmente, se aplica uma prática decolonial de ensinar, sendo, um jeito certo de passar conhecimentos. Assim, dialogando com o tema, Dias (2020) explica que:

as pedagogias decoloniais são pedagogias alinhadas à decolonialidade, contrárias à colonialidade em suas inúmeras formas e à modernidade, em seu sentido negativo, enquanto mito sacrificial. São pedagogias que visam à proposição de sociedades e de processos educativos outros, isto é, que considerem positivamente a alteridade e a pluriversalidade que marca o gênero humano em todos os quadrantes do planeta. Por esse motivo, faz-se muito mais pertinente o uso do termo no plural: pedagogias decoloniais, do que seu uso no singular, haja vista que os sujeitos e os contextos são pluriversos por natureza. (Dias, 2020, p. 11).

A citação reflete que o olhar não indígena frequentemente concebe a escola convencional como o único modelo educacional a ser seguido, enquanto a escola indígena surge como um contraponto a essa ideia. Com esses pensamentos que desafiam o currículo escolar convencional, promove-se uma comunicação enriquecedora entre diferentes experiências sócio históricas, pautada não na superioridade de uma cultura sobre a outra, mas no respeito mútuo entre identidades étnicas diversas, entre as etnias Jiripankó, Karuazu, Kalankó, Koiupanká, Pankararu, Katokinn, dentre outras.

Quando Walsh (2009), aborda sobre a diferentes formas de dialogar, é possível compreender que educação intercultural é fundamental para a quebra de estereótipos e dos preconceitos. Assim, formar novos professores indígenas, promove uma relação mais direta com a cultura de sua comunidade, aplique no cotidiano da sala de aula, essa educação escolar convencional se junta a cultural.

As reflexões do parágrafo acima corrobora com parte da entrevista realizada com Letícia Valentim, quando diz “essa interculturalidade é

importante para povos indígenas, porque mesmo sendo outros povos indígenas, cada um tem suas particularidades, cada um tem seus modos de vida e cada um tem a necessidade diferente”, explica a importância dessa formação intercultural e os diferentes tipos de contato entre as comunidades, pois cada etnia tem sua maneira de ser e será bem mais bem ensinada por quem é praticante da sua cultura.

Impacto da educação escolar/cultural na identidade indígena do povo Katokinn

A educação escolar indígena-EEI, possui características próprias, uma vez que está inserida em contextos culturais e sociais que diferem da lógica ocidental. A EEI deve, portanto, respeitar as tradições, línguas e modos de vida das comunidades indígenas. Para uma compreensão aprofundada da educação indígena, os estudos de Darcy Ribeiro (1970) são essenciais, pois apontam para a diversidade cultural dos povos indígenas e a imperiosa necessidade de uma educação que contemple essa pluralidade.

Na comunidade Katokinn, essa educação convencional teve um início desafiador, em uma oca, conforme relatado por Dona Miúda, e ainda hoje vivencia obstáculos significativos. Ela descreveu a evolução do projeto da escola:

Foi feito o projeto da escola em cima de duas salas de aula, que era as duas salas que tinha. Aí hoje, nós temos quantas salas? Duas, cinco, seis, sete, oito, nove, nove sala, sendo que, só foi construído pelo governo duas sala, que foi o projeto que foi feito. Aí hoje a briga é por a escola, que veio para suprir todas as necessidade e com fé em deus, nós vamo conseguir, que a gente não desiste. (Menezes, 2024)

A narrativa demonstra que, embora a comunidade tenha avançado na construção de sua escola, a educação escolar indígena em Katokinn ainda não abrange os indígenas de forma plena, pois não inclui a história, as práticas tradicionais e as festividades como elementos fundamentais do currículo. É imperativo que as escolas indígenas desenvolvam um currículo próprio que contemple essas especificidades culturais, visando empoderar as comunidades para que possam lidar com as pressões externas sem perder sua identidade.

Nesta perspectiva, Mendes (2019), elenca as questões de manter uma educação intercultural e a dificuldade deste fato. Os diferentes contextos de contato entre línguas e culturas, fala sobre os desafios de compreender a diversidade de como as pessoas enxergam umas as outras, e principalmente, quanto se trata de uma visão sobre educação intercultural indígena. Diante disso, reflete:

Apesar dessas importantes iniciativas, ainda é necessário que as comunidades indígenas ampliem o número de professores formados para trabalhar na rede escolar por meio do ensino superior. Isto se dá porque, embora as ações das secretarias estaduais (através dos magistérios indígenas) e as licenciaturas interculturais indígenas venham contribuindo para a formação de professores para atuarem nesse contexto específico, em diferentes idiomas e em diferentes partes do país, as oportunidades e vagas ainda são insuficientes para atender às necessidades das comunidades indígenas em todo o Brasil, de modo a assegurar, de fato, uma educação bilíngue e intercultural (Mendes, 2019).

E quando retomamos para exemplo, o CLIND, como formador de

novos professores indígenas, a comunidade Katokinn se desenvolve pelo fato de serem professores ativos na cultura e educam aos alunos indígenas com ensinamentos ligados a cosmologia. Quando Letícia, uma interlocutora desta pesquisa, menciona na entrevista que: “Na matemática, por exemplo, quantos imbu? Qual a quantidade de imbu? Qual a quantidade de açúcar? Qual a quantidade de leite pra fazer a imbuzada? está destacando que são exemplos de como associar as vivências aos “objetos de conhecimentos” dos “componentes curriculares” básicos da matriz curricular, ou seja, é uma forma de difundir conhecimentos de acordo com a realidade de cada indivíduo participante da comunidade, com coisas diárias.

Ferreira (2009) aborda que o ensino/aprendizagem nas escolas indígenas deve perpassar o ideário que se tem da concepção de educação dentro do espaço escolar e fora dele, neste sentido, o trecho da entrevista realizada com Letícia narra que:

se fosse para ensinar somente o básico, não precisaria existir uma escola indígena, porque a base qualquer escola pode dar. E o nosso diferencial é esse, é a luta por uma educação indígena, que a gente possa tá trazendo pra dentro da escola os nossos conhecimentos, nossas vivências, nossas tradições, costumes (Valentim, 2025).

Conforme reflete a entrevistada, para a comunidade do estudo em questão, é importante essa valorização de tradições, aprender sobre esses costumes, sobre sua cultura, que vai além da sala de aula, indo para uma educação cultural. Um dos exemplos a ser citado é a prática dos rituais, que como Dona Cícera disse em entrevista, é uma das formas de aprender sobre o ser indígena. Para explicitar esse fato,

Valentim (2022) contextualiza:

O ritual é uma valiosa expressão cultural, cuja tradição consiste em trazer ao público, uma atualização de rituais lembrados junto aos Pankararu, a partir das memórias dos mais antigos da Katokinn, antes da revelação de seu etnônimo. A tradicional festa do umbu é um evento ritualístico no qual comemora-se a safra do fruto do umbuzeiro nas comunidades indígenas descendentes dos Pankararu, localizadas no município de Pariconha, Alto Sertão do Estado de Alagoas (Valentim, 2022).

Assim, se interligar o dia a dia dos indígenas Katokinn com essa educação escolar/cultural, envolve a realidade e as formas de que se apresentam os ensinamentos curriculares e os ensinamentos culturais na comunidade, levando em consideração esse formato de escola indígena, enfocando os comportamentos sociais naquele cenário, com observações e interpretações feitas no contexto das interações humanas, parafraseando Moreira e Caleffe (2006).

Considerações finais

Os processos educativos na comunidade Katokinn, conforme evidenciado pelas entrevistas com Dona Cícera, Dona Miúda e Letícia, revelam rica intersecção entre a educação convencional e a difusão cultural geracional. A educação indígena, fundadas nas tradições e rituais, é um pilar fundamental para a construção e revalorização da

identidade étnica Katokinn, promovendo resistência em um contexto vivenciado de marginalização, esquecimento e negação cultural. A participação das crianças indígenas desde cedo nos rituais e o aprendizado prático, como o dançar o praiá e puxar o croá, exemplificam a forma como a cultura é vivenciada e perpetuada no “terreiro”.

A busca por uma educação escolar indígena diferenciada é uma necessidade premente, como expresso por Dona Miúda, que enfrentou preconceitos em escolas não indígenas. A luta da comunidade para construir e ampliar sua própria escola, mesmo diante de desafios governamentais, demonstra o compromisso com um modelo educacional que respeite e inclua os saberes/conhecimentos ancestrais. A interculturalidade, defendida por Walsh (2009), é um caminho essencial para que a escola se torne um espaço de diálogo e reconhecimento das diversas culturas, empoderando os indígenas e desafiando narrativas hegemônicas.

É importante que o currículo escolar indígena integre plenamente a história, as práticas tradicionais e as festividades para fortalecer a identidade cultural Katokinn. A dedicação em manter e difundir suas tradições para as futuras gerações, como a preocupação com as roupas dos praiás e a realização do “banho de preparo”, sublinha a resiliência e a vitalidade do povo Katokinn em manter sua herança cultural.

Na escrita sobre a educação convencional e cultural, é importante lembrar que formação dos professores indígenas deve ser contínua e incluir aspectos interculturais e bilíngues. Isso significa que os professores, tanto indígenas quanto não indígenas, devem estar preparados para lidar com a complexidade das realidades culturais indígenas, sendo capazes de mediar o diálogo entre diferentes formas de conhecimento. A proposta que foi apresentada neste artigo, valoriza

a construção de currículos que dialoguem com as necessidades das comunidades indígenas, ao mesmo tempo em que habilita os estudantes para interagir com o mundo globalizado, sem abrir mão de suas identidades.

Referências

AMORIM, Siloé Soares de. **Os Kalankó, Karuazu, Koiupanká e Katokinn** – Resistência e Ressurgência Indígena no Alto Sertão Alagoano. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. Didáticas decoloniais no Brasil: uma análise genealógica. **Educação. Santa Maria**, Santa Maria, v. 45, e41328, 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442020000100281&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 jul. 2025. Epub 29-Ago-2023. <https://doi.org/10.5902/1984644441328>

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **A educação dos jiripancó** : uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de Alagoas. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2009.

HANNERZ, Ulf. **Fluxos, fronteiras, híbridos**: palavras-chave da Antropologia Transnacional. *Mana* 3(1):7-39, 1997.

LIMA, Ricardo Augusto dos Santos. Interculturalidade e educação: o papel das escolas na inclusão dos indígenas. **Revista de Estudos Socioculturais**, Manaus, v. 12, p. 34-49, 2020.

MENDES, Edleise. **Educação escolar indígena no Brasil:** multilinguismo e interculturalidade em foco. Cienc. Cult. vol.71 no.4, p. 43-49 São Paulo Oct./Dec. 2019.

SILVA, E. C. O.; PEIXOTO, J. A. L. ; SOUZA, T. S. . “ÓRFÃOS DA MÃE TERRA”: emergência territorial dos Katokinn no Alto Sertão de Alagoas (2002-2023). In: Adauto Santos da Rocha Brunemberg da Silva Soares Vinícius Alves de Mendonça. (Org.). **Povos indígenas e culturas subalternizadas em Alagoas.** Palmeira dos Índios: Gphial, 2024, p. 111-133.

VALENTIM, Letícia Alves; PEIXOTO, José Adelson Lopes. As corridas do umbu na aldeia Katokinn. In: **Abril Indígena**, 11., Estudos Cooperados do CLIND, 4., 2022, Palmeira dos Índios. Anais eletrônicos [...] Palmeira dos Índios: GPBIAL; CLIND, 2022. p. 134-148.

VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. Povos do Sertão de Alagoas: confinamento, diáspora e reterritorialização. **Revista Incelências**, 1(1). 2012. Recuperado de <https://revistas.cesmac.edu.br/incelencias/article/view/90>.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia descolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2009, p. 14.

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
DIFERENCIADA:
desafios e possibilidades para Aldeia Fazenda Canto
Xukuru-Kariri - AL**

Rayssa Gabrielle Ferreira da Silva²⁴

José Kleiton Vieira de Lima Ferreira²⁵

Considerações iniciais

O locus da pesquisa foi a Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Selestino, localizada na Aldeia Fazenda Canto, em Palmeira dos Índios – AL. A investigação evidencia a escola indígena como espaço central de construção e valorização de saberes, identidades e práticas culturais, ao mesmo tempo em que enfrenta desafios impostos por currículos hegemônicos que desconsideram a diversidade étnica. Amparada por legislações específicas (LDB nº 9.394/1996, Resolução CNE/CEB nº 5/2012, Decreto nº 6.861/2009 e o Referencial Curricular de 1998), a Educação Escolar Indígena Diferenciada busca superar a lógica assimilacionista e afirmar a autonomia pedagógica das comunidades.

O interesse pelo tema surgiu no evento Abril Indígena, a partir da

²⁴Indígena Xukuru-Kariri graduada em História na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL III)

²⁵Orientador do artigo: José Kleiton Vieira de Lima Ferreira possui graduação em Ciências Sociais (Licenciatura em Sociologia) pela Universidade Federal de Alagoas, Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Alagoas. Técnico Pedagógico na Secretaria Estadual de Educação de Alagoas, professor e coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Raimundo Marinho (FRM/Maceió).

reflexão da professora Allyne Oliveira (Koiupanká) cujo tema foi a “Retomada da Educação”. A fala da professora Mestra Allyne Oliveira, indígena Koiupanká, destacou a complexidade da educação escolar indígena ao afirmar que “quando a educação é pensada na diversidade, ela dá mais trabalho”. Essa reflexão despertou a atenção para os desafios e possibilidades enfrentados pelas escolas indígenas na construção de uma educação diferenciada. O objetivo do trabalho é analisar, por meio de narrativas indígenas, os desafios e estratégias da escola na implementação da educação diferenciada.

Para tanto, a pesquisa adota abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas com interlocutores da comunidade²⁶ e pesquisa bibliográfica em autores como Bergamaschi (2010), Oliveira (2021), Bonin (2015), Wenczenovicz e Monteiro (2022). O estudo organiza-se em três seções: (1) a estrutura da escola e sua relação com a aldeia; (2) os processos de construção da educação diferenciada; e (3) a visão de uma liderança indígena sobre a educação em seu território. Ao compartilhar essas experiências, busca-se contribuir para o fortalecimento das escolas indígenas e subsidiar políticas educacionais mais sensíveis à diversidade.

Diante do exposto, este trabalho busca enriquecer o debate sobre a Educação Escolar Indígena ao analisar o contexto sociocultural, os

²⁶Gecinaldo Soares de Queiroz indígena Xukuru-Kariri e gestor da Escola Estadual Pajé Miguel Selestino;

Rosângela Soares de Queiroz indígena Xukuru-Kariri professora e coordenadora do programa professor mentor da Escola Estadual Pajé Miguel Selestino;

José Messias Filho liderança indígena Xukuru-Kariri, faz parte do conselho da escola e trabalha na escola;

Ana Maria dos Santos Plácido indígena Xukuru-Kariri, membro do conselho e professora da Escola Estadual Pajé Miguel Selestino.

desafios e as estratégias da Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Selestino da Silva na construção de uma educação específica e diferenciada. Ao relatar experiências vividas, pretende oferecer subsídios para outras instituições e orientar políticas públicas mais sensíveis à diversidade. O estudo organiza-se em três eixos: a relação da escola com a estrutura social da aldeia, os processos de elaboração da educação diferenciada a partir de relatos indígenas e a visão de uma liderança sobre a educação em seu território.

Aspectos organizacionais da Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Selestino da Silva

O município de Palmeira dos Índios, quarta maior cidade de Alagoas segundo o censo de 2022, tem sua história marcada pela presença indígena, especialmente dos povos Xucuru e Kariri, que migraram para a região fugindo de guerras e perseguições, como a chamada Guerra dos Bárbaros (Martins, 1994). Embora tenham recebido uma parcela de terra para formação de um aldeamento, os indígenas continuaram sendo alvo de violências e tiveram seus territórios fragmentados pelas Leis de Terras e pela política de extinção dos aldeamentos promovida pelo Estado (Ferreira, 2020; Silva Jr., 2007).

Após anos de invisibilidade e de serem classificados como caboclos pela população local, os Xukuru-Kariri conquistaram o reconhecimento de parcelas de seu território por meio de mobilização e articulação com outros povos (Ferreira, 2020). Hoje, contam com doze aldeias, entre elas a Fazenda Canto, primeira a ser demarcada e a receber políticas específicas, como a educação escolar indígena, que só passou a ter respaldo legal para práticas pedagógicas diferenciadas após a Constituição Federal de 1988.

A Escola Estadual Pajé Miguel Selestino da Silva, na Aldeia Fazenda Canto, oferece desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo a EJA. Sua proposta pedagógica integra o ensino convencional às especificidades culturais dos Xukuru-Kariri, conciliando saberes escolares e conhecimentos tradicionais para promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Atualmente a Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Selestino da Silva está localizada no centro da aldeia, ao lado do Posto de Saúde. Sua localização possibilita o fácil acesso dos estudantes indígenas e a instituição conta com prédio construído após reivindicações e manifestações ao longo dos anos, segundo o entrevistado José Messias

Para conseguir esse prédio, a “gente tivemos” que levar os nossos professores e as nossas crianças e o nosso povo pra dentro da Secretaria de Educação, em Maceió, pra poder conseguir esse prédio. Não foi fácil. Levamos, e chegamos lá, os professores foram dar aula aos alunos dentro da secretaria, pra mostrar pro governo o que eles estavam fazendo com a gente. A gente estava necessitando sim, da escola nova (José Messias, 2025. Entrevista gravada 19/05/2025).

O quadro profissional da escola indígena conta com um corpo docente formado majoritariamente por educadores indígenas comprometidos em promover a educação intercultural Xukuru-Kariri. Dos vinte seis professores, apenas um não pertence à comunidade indígena, conforme relatado por Ana Maria dos Santos Plácido. Os alunos são indígenas da própria aldeia, e vivenciam uma proposta pedagógica que valoriza suas histórias e modos próprios de aprender. A escola funciona em três turnos: pela manhã, atende à Educação Infantil

e aos anos iniciais; à tarde, aos anos finais e ao Ensino Médio; e à noite, à Educação de Jovens e Adultos, como destacou o gestor Gecinaldo Soares.

A escola indígena atende cerca de 200 estudantes e conta com uma infraestrutura composta por laboratório de informática, secretaria, biblioteca, diretoria, banheiros adaptáveis, oito salas de aula, cozinha e almoxarifado. Está em processo de expansão, com a construção de um ginásio esportivo e a previsão de mais quatro ou cinco salas de aula, além de um novo ambiente administrativo. Não há creche no prédio escolar, mas a comunidade dispõe da creche municipal Belo Ramiro, conforme informado pelo gestor Gecinaldo.

A Instituição possui o Conselho Escolar, composto por dez membros da própria comunidade: dois professores, dois estudantes, dois pais, duas lideranças e dois servidores. Conforme reportou o diretor Gecinaldo, as decisões e responsabilidades não ficam concentradas na direção. Sempre que é preciso tomar decisões que afetam a escola ou que a partir da escola possa ter efeitos na comunidade, o Conselho é acionado para debater a pauta.

O Conselho se diferencia por assumir a responsabilidade da gestão financeira da escola, já que sem a sua atuação a instituição não recebe recursos. Além de deliberativo, é também consultivo e fiscalizador, participando tanto da definição do uso dos recursos quanto de aspectos pedagógicos e políticos, como a aprovação do calendário escolar e a emissão de cartas de anuência. O conselho reúne-se mensalmente, podendo convocar reuniões extraordinárias quando necessário, e tem como função acompanhar o funcionamento da escola, garantindo qualidade pedagógica e a competência dos profissionais, embora enfrente desafios devido a vínculos pessoais dentro da comunidade.

A instituição de ensino sempre está buscando articular o currículo

escolar oficial com os conhecimentos tradicionais e ancestrais indígenas, e sendo assim uma conquista para educação escolar indígena (por meio de reivindicações) foi a criação do componente curricular de cultura indígena pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), e já está na ativa no ensino nos anos iniciais, anos finais como componente curricular, 1ª e 2ª séries do ensino médio e entrou como eletiva de acordo o entrevistado diretor Gecinaldo Soares de Queiroz, que também nos relata que o debate sobre a formação de professores indígenas já existia antes da conquista, sendo essencial para garantir a tradicionalidade, possibilitando que esses profissionais trabalhassem aspectos da cultura, da história, das reivindicações, além de disciplinas como geografia e matemática, integrando à realidade da comunidade. Assim, percebe-se esse processo como um avanço e uma conquista

E aí a escola trabalha especificamente através de projetos didáticos, né? Projetos pedagógicos que vai trazer todo esse aspecto da comunidade, o aspecto cultural, se garante inclusive, dentro do próprio calendário escolar, o ritual, né, enquanto dia eletivo, né? Então, é um avanço também. E aí está garantido, né, enquanto conhecimento, enquanto aula, no período de ritual, né, que é um período, inclusive, longo, em abril, um período de 15 dias e em setembro, outro período de mais 8 dias, né? Então, são garantidas essas atividades no calendário escolar (Gecinaldo Soares de Queiroz, 2025. Entrevista gravada 19/05/2025).

Esse relato evidencia que a presença da cultura indígena na escola não se limita a um componente curricular isolado, mas se constitui em um espaço de fortalecimento identitário, de valorização dos saberes tradicionais e de articulação entre escola e comunidade. Dessa forma, o

professor atua como intelectual dotado de múltiplos conhecimentos - escolares e os conhecimentos ancestrais - garantindo que o ensino dialogue com as experiências socioculturais vivida pelos estudantes e reafirme a identidade do povo Xukuru-Kariri.

Aspectos da elaboração da educação escolar diferenciada na Escola Pajé Miguel Selestino da Silva

A educação escolar é considerada um dos pilares para o desenvolvimento humano e social, com o objetivo de promover um alinhamento do aprendizado científico, cultural e ético de uma ideologia dominante. No contexto da Educação Escolar Indígena, a escola assume um papel mais complexo: não apenas como meio de aprendizado sistematizado, ela torna-se dispositivo de mobilização, revitalização e valorização cultural, garantindo a manutenção das tradições e saberes ancestrais.

Os direitos conquistados pelas comunidades indígenas são frutos de reivindicações históricas dos movimentos sociais, mas que ainda enfrentam dificuldades para serem plenamente implementados. Segundo o gestor Gecinaldo, os desafios vão além da infraestrutura, envolvendo também a integração dos saberes tradicionais com os conhecimentos escolares e as burocracias públicas. Ele ressalta que a mobilização comunitária é essencial para garantir o acesso e a continuidade das políticas públicas, especialmente nas reformas, ampliações e construções das escolas indígenas. Gecinaldo fala que sem essa participação, a efetivação dos programas torna-se inviável. Nesse contexto, a Escola Pajé Miguel configura-se como exemplo, uma vez que, a partir das reivindicações locais, o governo de Alagoas instituiu um programa de construção de escolas com o objetivo de contemplar

os diferentes povos.

Então, para a gente ter uma ideia, Pajé Miguel estava contemplada, que é um sonho da comunidade escolar, é, por exemplo, o ginásio poliesportivo, né, e a construção de outro prédio escolar. No entanto, ele estava parado, no processo parado (...) fizemos uma mobilização com a comunidade escolar e, aí, a partir dessa mobilização é que o estado realmente diz que o projeto estava pronto (Gecinaldo Soares de Queiroz, 2025. Entrevista gravada 19/05/2025).

A experiência da Escola Pajé Miguel Selestino da Silva traz ao debate que a efetivação de políticas públicas depende também da atuação intensa da comunidade, não se pode aguardar por ações governamentais sem a atuação da comunidade escolar. O gestor mostra que as legislações não são suficientes se a comunidade não continuar as reivindicações por políticas que se tornem viáveis e que concretizem. Entre os principais desafios destacam-se a elaboração de material didático específico, que considere a realidade das comunidades, a criação do cargo de professor indígena, o que implica a realização de concursos públicos voltados às escolas indígenas. Tais questões revelam aspectos sensíveis, que, por vezes, geram divergências até mesmo entre as próprias categorias.

(...) O próprio SINTEAL discorda que se crie a categoria de professor indígena, né? Ah, mas, ah, assim, é algo específico, é algo que está na legislação, então, o movimento indígena, né, continua fazendo essa pressão, essa reivindicação, né, para se criar o cargo de professor indígena e, conseqüentemente, ah, é o concurso público

específico. (Gecinaldo Soares de Queiroz, 2025. Entrevista gravada 19/05/2025).

O gestor ressalta que, desde que o Estado assumiu a educação indígena em 2003, avanços ocorreram por meio de diálogos e mobilização, garantindo recursos diferenciados para manutenção e infraestrutura. No entanto, programas como o Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE) ainda apresentam limitações, dificultando a aquisição de bens permanentes devido à divisão restrita dos recursos. Além dessas dificuldades relacionadas à estrutura da escola, surge também a questão do material didático, quase não abordam a temática indígena e, quando o fazem, apresentam uma imagem estereotipada do “índio idealizado”, desconsiderando a diversidade resultante do processo de miscigenação no Brasil, o qual impossibilita a noção de um indígena “puro” ou restrito ao uso exclusivo da língua originária. A professora Rosângela Soares de Queiroz destaca que é uma barreira a ser enfrentada, uma vez que os livros não contemplam a realidade do estudante,

E a gente, o que é que faz? Para adequar esses conteúdos que vêm nos livros didáticos, a escola mesmo, os professores se reúnem e propõem, né, os projetos didáticos pedagógicos para que a gente possa realmente trazer a história da comunidade, trazer a história da escola, da saúde, do processo de luta pela terra, dos direitos sociais, dos direitos que nós temos. Então, isso tem sido feito na prática, coisa que não tem nos livros didáticos (Rosângela Soares de Queiroz, 2025. Entrevista gravada 19/05/2025).

Na comunidade indígena, a educação vai além de um direito básico,

ela é operacionalizada para a revitalização cultural e identidade coletiva. De acordo com (Mercoli, 2022, p.12), ela busca “incentivar nos mais jovens o pertencimento étnico e os aspectos tradicionais. Portanto, os povos indígenas tendem a desenvolver seus meios próprios de socialização e difusão de saberes, partindo da realidade e das experiências” A ideia de partir da realidade e das experiências dos povos indígenas para se elaborar uma educação escolar diferenciada é central, pois respeita os saberes ancestrais ao processo educativo, possibilitando que os jovens se conectem às suas raízes culturais enquanto desenvolvem habilidades para atuar em uma sociedade mais ampla. A professora conta que eles trabalham com uma horta

(...) essa horta escolar é um dos exemplos que a gente utiliza para todas as disciplinas. É a história, é a matemática, é a geografia, é a arte, é o português, porque ali vem a produção de texto, vem a pesquisa sobre os alimentos, nutrientes desses alimentos, na matemática, as medições, as formas geométricas, a quantidade de plantas que cabem ali naquele canteiro. Tudo isso é vivência, a quilometragem do canteiro, a largura, o tamanho, então tudo isso é trabalhado na matemática, as medições são feitas pelos próprios alunos, juntamente com os professores então (Rosângela Soares de Queiroz, 2025. Entrevista gravada 19/05/2025).

Isso mostra que os professores não se limitam à sala de aula tradicional, mas buscam estratégias que aproximem o conhecimento escolar da vivência dos alunos. A horta escolar se transforma em um espaço de aprendizado interdisciplinar, no qual diferentes áreas do conhecimento são trabalhadas de forma integrada e prática. Segundo

(Mercoli, 2022, p.12) “um diferencial na escola dos Xukuru-Kariri da Aldeia Fazenda Canto é a aprendizagem com o ambiente, ensino intercultural.” Essa metodologia reitera que não somente os conteúdos escolares e a valorização do cotidiano, da alimentação saudável e da relação com a terra, que faz parte da cultura e da vida comunitária. Mas por mais que a escola indígena tenha essa preocupação com o ensino-aprendizagem dos estudantes ainda passam pela dificuldade que é a responsabilidade dos pais para com os seus filhos, como destaca o membro do conselho:

os pais precisam entender que não é porque é uma escola, que é a segunda casa deles, que eles vão ter que, assim, né, deixar de qualquer forma. Então, assim, eles precisam manter esse acompanhamento e a preocupação é a preocupação desse contexto, né, da atualidade, do contexto geral, é, em si (Ana Maria dos Santos Plácido, 2025. Entrevista gravada 19/05/2025).

A fala dialoga com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que em seu artigo 2º determina que a educação é dever da família e do Estado, sendo responsabilidade compartilhada. Além disso, a Constituição Federal de 1988 (art. 205) reforça que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida em colaboração com a sociedade. Nesse sentido, percebe-se que a preocupação trazida pelo conselho escolar está alinhada com a própria legislação educacional, que reconhece a família como parte indispensável no processo de formação integral dos estudantes.

A educação escolar indígena na visão de uma liderança

Segundo Brandão (1982, p. 1) “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação”, quando o pesquisador escreve que “ninguém escapa da educação” ele enfatiza que o processo educativo permeia todos os aspectos da vida e ocorre em diferentes espaços, seja na família, na comunidade, na escola ou em outros contextos sociais.

Para o pesquisador, a educação não se limita ao ambiente escolar, ela constante e ocorre em todos os momentos e lugares, envolvendo experiências e interações cotidianas. Assim, a educação é um processo contínuo de “aprender e ensinar” que contribui para a construção do conhecimento e desenvolvimento pessoal. E influencia o saber técnico e o modo de ser e de conviver em sociedade.

Sendo assim, a educação escolar é uma das apostas que a sociedade atual faz para o desenvolvimento do ser humano em um projeto de sociedade. A educação escolar tem como uma função principal promover o aprendizado do conhecimento técnico e científico por meio de instituições como a escola, proporcionando a propagação de conhecimentos e princípios ideológicos, a educação escolar também visa o desenvolvimento integral desse indivíduo, não só no campo acadêmico, mas no aspecto social, emocional e cívico.

As pesquisadoras (Bergamashi; Medeiros, 2010, p.56) escreveram que “nas últimas décadas, por meio de movimentos de afirmação étnica, que outro modelo escolar apareceu no cenário educacional: a escola dos povos indígenas. Amparada em leis que constituem um modelo

diferenciado e específico de educação escolar.” A educação escolar indígena ganhou força e espaço como uma alternativa que respeita e promove a identidade e a cultura dos povos indígenas. Esse modelo educativo valoriza a interculturalidade, respeitando as tradições, línguas e saberes tradicionais, e também busca integrar os estudantes indígenas ao mundo contemporâneo de forma crítica, respeitando sua identidade.

Para Oliveira (2021, p.71) “o estabelecimento da EEIABS²⁷ exigiu ousadia e coragem. Os dados mostraram que a escola gradualmente conquistou espaço no município sertanejo” foi necessário coragem dos indígenas para tomar a iniciativa, pois educação escolar indígena, além de proporcionar o aprendizado formal, torna-se um canal de resistência, defendendo a identidade, as tradições e o direito dos povos indígenas a uma educação que respeite e promova sua singularidade cultural dentro do sistema educacional. As autoras (Wenczenovicz; Monteiro, 2022, p.4-5) escreveram que

Desde o princípio, a formação das políticas educacionais brasileiras foi atravessada pelas colonialidades. A instituição escolar como o espaço (...) para aprender foi introduzida no Brasil ainda no período colonial, quando os padres jesuítas, em suas missões, se dedicaram a catequizar os nativos, a fim de substituir suas religiões, línguas e costumes ancestrais por aqueles praticados pelos colonizadores, como forma de civilizar e docilizar-lhes para que se transformassem em súditos e mão de obra passível de ser explorada.

²⁷Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo Silva

Essa colonialidade inicial não foi um episódio isolado, mas moldou as estruturas de poder e influenciou as políticas educacionais brasileiras ao longo do tempo, reforçando uma lógica que subordinava os saberes indígenas e impedia a valorização de sua diversidade cultural. Para o sociólogo (Quijano, 2009, p.73)

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social (...).

A colonialidade não se restringe à dominação territorial, mas também ao conhecimento, ao estabelecer hierarquias que legitimam desigualdades, como a superioridade atribuída ao saber europeu sobre o indígena. Nesse contexto, a educação escolar atuou como instrumento de dominação epistêmica, silenciando línguas, práticas e histórias de diversos povos (Bonin, 2015). A Constituição Federal de 1988 rompeu parcialmente com essa lógica ao reconhecer a diversidade de pedagogias e modos de ensinar, legitimando a valorização dos saberes e línguas indígenas no espaço escolar. Esse avanço foi reforçado pela Lei nº 10.639/2003, posteriormente modificada pela Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatória a inclusão das histórias e culturas afro-brasileira e indígena nos currículos. Complementarmente, a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI) estabeleceu diretrizes para práticas pedagógicas que respeitam as culturas indígenas, prevendo o uso das línguas maternas, a formação de professores indígenas e a participação das comunidades na gestão escolar.

Essas legislações são o ponta a pé do esforço indígena, com intuito de promover uma aprendizagem que fortalece a identidade cultural dos povos indígenas e assegura a manutenção de seus saberes tradicionais. No entanto, a implementação desses desafios enfrentados como a falta de recursos financeiros, a escassez de materiais didáticos adequados e a necessidade de maior formação ou habilitação de professores indígenas, o que limita a efetividade das políticas educacionais externas para as comunidades indígenas. Mesmo diante dessas dificuldades a liderança da aldeia se mantém firme como é o caso da liderança da aldeia José Messias

eu enquanto liderança, né, e membro também dessa comunidade, né? Para mim, é muito importante, né, a gente ter uma escola indígena dentro da nossa aldeia, né? Até porque a gente tem que trazer nossos costumes, as nossas tradições, né? Não deixando de lado, é, o ensino, né, que a gente adquire com o homem branco, com o pessoal branco, né? Que a gente adquire aquele estudo, mas a gente não pode deixar também, é, a nossa cultura de lado, nossos costumes e a nossa tradição, né? Para mim, é prazeroso (José Messias, 2025. Entrevista gravada 19/05/2025).

O depoimento de José Messias evidencia como a educação indígena vai além do ensino escolar convencional, funcionando como dispositivo de afirmação cultural e de fortalecimento da identidade da comunidade. Mesmo diante de limitações estruturais e recursos insuficientes, a liderança da aldeia demonstra que a participação ativa da comunidade é fundamental para que a escola cumpra seu papel.

A minha preocupação, é minha preocupação hoje é ter, é uma escola de qualidade dentro da nossa aldeia, para que possa, é, abranger todos os jovens aqui dentro da nossa comunidade. É, aqui, a gente temos até o terceiro ano do ensino médio, né, e era prazer meu ter o nosso povo, todos eles se formarem no ensino médio dentro da nossa aldeia. Não deixando de lado, para depois, eles também seguirem carreira, para ir buscar lá fora, né, uma faculdade, daí para diante (José Messias, 2025. Entrevista gravada 19/05/2025).

A reflexão de José Messias evidencia sua preocupação com a formação integral dos jovens da aldeia, valorizando tanto o acesso ao ensino médio local quanto a possibilidade de continuidade em estudos superiores fora da comunidade. Seu depoimento revela a importância de uma escola indígena de qualidade dentro da aldeia como meio potente de inclusão e desenvolvimento, mostrando que o fortalecimento da identidade cultural pode caminhar junto com a preparação acadêmica e profissional dos estudantes.

Considerações finais

A educação escolar indígena é resultado de mobilização social e o modo como ela é prevista em leis hoje não surgiu como uma iniciativa espontânea do Estado, mas por décadas de articulação, mobilização e reivindicação dos próprios povos indígenas no Brasil, que exigiram uma educação que respeitasse suas línguas, culturas, cosmologias e formas próprias de aprender. A conquista mostra que políticas públicas

não são neutras nem universais por natureza. São moldadas por disputas, por vozes que se levantam, por movimentos que resistem. A escola indígena, como a Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Selestino da Silva, é fruto desse enfrentamento: ela representa o direito de existir com dignidade, de ensinar e aprender com base em saberes ancestrais, e de ocupar espaços institucionais sem abrir mão da identidade.

Assim, percebe-se que a experiência da Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Selestino demonstra que a educação escolar indígena só se torna efetiva quando há diálogo entre comunidade, escola e Estado. A reivindicação por infraestrutura, material didático específico, formação de professores indígenas e valorização das práticas culturais locais revela que ainda existem obstáculos significativos a serem superados. Contudo, a resistência e a mobilização da comunidade mostram que a educação escolar indígena é também um espaço de construção de autonomia e de afirmação identitária. Nesse sentido, a escola deixa de ser um local de ensino e passa a ser um território de memória, de manutenção da cultura e de esperança para as novas gerações.

Portanto, mais do que garantir o acesso, é fundamental que as políticas públicas assegurem uma educação de qualidade, diferenciada e intercultural, que reconheça a pluralidade dos saberes e promova a justiça social. Esse é o grande desafio e, ao mesmo tempo, a maior possibilidade da educação indígena: ser ponte entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais, fortalecendo o presente e projetando um futuro em que a diversidade seja, de fato, respeitada e valorizada.

Referências

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: < <https://le.pr.gov.br/atos/?tipo=LEI&&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QTS> >. Acesso em: 24 jul. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI)**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/planejamento>>. Acesso em: 20 de jul.2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras especificações. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 20 de jul.2025.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. **Dispõe sobre o Estatuto do Índio**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm. Acesso em: 31 ago.2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 ago. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. Brasiliense: 1982.

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

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 maio 2009. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6861-27-maio-2009-588516-publicacaooriginal-113090-pe.html>. Acesso em: 19 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 jul. 2025.

BONIN, Iara Tatiana. Educação Escolar Indígena. Encarte pedagógico VI. In: Porantim. **Conselho Indigenista Missionário (CIMI)**, agosto 2015. Disponível em: <https://www.cimi.org.br>. Acesso em: 24 jul. 2025.

BARTH, Fredrik. A análise da cultura nas sociedades complexas. In: BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000. p. 107-140.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **A educação dos Jiripancó**: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de Alagoas.

Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2009.

FILHO, José Messias. **Entrevista com a liderança**. Entrevistador: Rayssa Gabrielle Ferreira da Silva. Palmeira dos Índios-AL: Aldeia Fazenda Canto, 19/05/2025. Entrevista gravada formato MP3.

FERREIRA, José Kleiton Vieira de Lima. **A educação escolar na aldeia Mata da Cafurna**: um estudo sobre a construção da educação diferenciada entre os Xukuru-Kariri-AL. Dissertação (mestrado) Universidade Federal De Alagoas. Instituto De Ciências Sociais. Programa De Pós-Graduação em Antropologia Social. Maceió, 2020.

MARTINS, Silvia Aguiar Carneiro. **Os caminhos da aldeia... Índios Xucuru-Kariri em diferentes contextos situacionais**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1994.

PLÁCIDO, Ana Maria dos Santos. **Entrevista com o membro do conselho**. Entrevistador: Rayssa Gabrielle Ferreira da Silva. Palmeira dos Índios-AL: Aldeia Fazenda Canto, 19/05/2025. Entrevista gravada formato MP3.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

QUEIROZ, Gecinaldo Soares de. **Entrevista com o diretor**. Entrevistador: Rayssa Gabrielle Ferreira da Silva. Palmeira dos Índios-AL: Aldeia Fazenda Canto, 19/05/2025. Entrevista gravada formato MP3.

QUEIROZ, Rosângela Soares de. **Entrevista com a professora**.

Entrevistador: Rayssa Gabrielle Ferreira da Silva. Palmeira dos Índios-AL: Aldeia Fazenda Canto, 19/05/2025. Entrevista gravada formato MP3.

SILVA JÚNIOR, Aldemir Barros da. **Aldeando sentidos**: Os Xucuru-Kariri e o serviço de proteção aos índios no Agreste alagoano. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SANTOS, Rogério Rodrigues dos. **Memória, história e educação no contexto Xukuru-Kariri**: do apagamento, resistência e ao neo-reconhecimento. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Maceió, 2023.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina; MONTEIRO, Jade de Oliveira. **Interculturalidade nas escolas indígenas do Brasil**: as pedagogias ancestrais e a utilização das línguas maternas nas práticas educacionais no ano de 2022. Revista de Gestão e Secretariado – GeSec, São José dos Pinhais, v. 15, n. 6, p. 01-23, 2024. Disponível em: <http://doi.org/10.7769/gesec.v15i6.3629>. Acesso em: 24 jul. 2025.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E RESISTÊNCIA: a contribuição do PROLIND na UNEAL para o fortalecimento das identidades dos povos indígenas de Alagoas

Dionisio Josino de Oliveira Filho²⁸

Gilberto Geraldo Ferreira²⁹

Considerações iniciais

A história e a cultura dos povos indígenas no Brasil constituem na ressignificação de saberes ancestrais, marcada pela epistemologia específica e trajetórias seculares de resistência contra os processos de colonização e transformação cultural. Este trabalho se insere no campo de estudos que busca compreender essa resistência, posicionando a educação formal indígena como centro para análise. Longe de ser um tema unívoco, a educação formal é aqui entendida como disputa e lutas pela hegemonia cultural, manutenção e ressignificação das identidades indígenas.

A colonização brasileira, iniciada no século XVI, instituiu um projeto sistemático de epistemicídio - a destruição dos saberes e modos de conhecer dos povos originários. Através da catequese, da imposição

²⁸Graduado em Licenciatura plena em História pela Universidade Estadual de Alagoas –UNEAL.

²⁹Professor Orientador deste trabalho, é Doutor em História pela UFPE. Mestre em Educação Brasileira-UFAL. Especialista em Formação de Professores em Geo-História-UFAL. Graduado em História pela UFAL e Graduado em pedagogia-IBRA.

linguística e da violência física e simbólica, as estruturas coloniais buscaram inferiorizar e silenciar as cosmovisões indígenas, enquadrando-as num paradigma de "barbárie" a ser superado pela "civilização" ocidental. Como destacam Peixoto e Campos (2021, p. 98), a estratégia colonial concentrou-se em "afastá-los do convívio familiar e submetê-los à educação rigorosa e aos valores da sociedade europeia cristã", visando a adequação dos nativos aos moldes culturais do colonizador.

Durante séculos, a instituição formativa serviu como aparelho ideológico de Estado, no sentido althusseriano, responsável por negar a existência da diversidade cultural e impor currículo único, monolítico e eurocêntrico. A escola, portanto, era pensada para dominação, reforçando a lógica descrita por Gandin (1988, p. 8) de que "não é um tipo de escola que produz um tipo de sociedade, mas um tipo de sociedade que produz um tipo de escola".

A resistência indígena, contudo, nunca foi extinta. Nas últimas décadas do século XX, simultaneamente ao processo de redemocratização do país e à emergência de novos movimentos sociais, os povos indígenas iniciaram um processo de reafirmação étnica e política. A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco ao romper oficialmente com a doutrina integracionista e reconhecer, em seu Artigo 231, o direito dos indígenas à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

O novo arcabouço jurídico criou as condições para o surgimento da educação formal diferenciada, específica, bilíngue e intercultural. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 no Art 210, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), estabeleceu as bases para que o Estado desenvolvesse programas integrados de ensino e pesquisa para ofertar educação que

valorizasse as memórias históricas e as identidades étnicas dos povos indígenas.

Um avanço legislativo complementar foi a promulgação da Lei 11.645/2008, que alterou a LDBEN para tornar obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas do país. Esta lei corrige a lacuna histórica nos currículos e opera gesto de justiça cognitiva, ao reconhecer a contribuição decisiva dos povos indígenas para a formação da sociedade nacional e combater estereótipos e preconceitos estruturados na memória social.

Neste contexto de reivindicação por direitos e ressignificação da educação formal, surgem iniciativas para a formação de professores indígenas. Programas como o Programa de Licenciatura Indígena-PROLIND e seu desdobramento, o Curso de Licenciatura Indígena-CLIND, da Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL, representam a materialização dessas conquistas legais. Eles são resultados da mobilização política dos povos indígenas e da sensibilidade de instituições públicas para atender a demanda histórica por formação superior que dialogue com os saberes e conhecimentos tradicionais do ser indígena.

Metodologicamente, este estudo ancora-se numa abordagem qualitativa, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas com coordenadores e estudantes egressos dos programas PROLIND/CLIND, buscando as percepções, experiências e impactos da formação em suas trajetórias pessoais e comunitárias. Esta análise empírica revisita a história da educação indígena no Brasil, as legislações pertinentes e o referencial teórico sobre emancipação e o papel dos intelectuais.

O referencial teórico dialoga com Gandin (1988), e sua perspectiva de educação formal articulada para transformação social; Gramsci, para

pensar o lugar do intelectual e com autores do campo da educação formal indígena, como Kaiapó (2021), Peixoto (2021) e Ferreira (2025), que têm refletido sobre os desafios e potencialidades da educação formal comprometida com a diversidade cultural. A relevância deste trabalho reside em aprofundar a compreensão sobre como a formação de professores/as indígenas, nesta perspectiva orgânica e intercultural, se configura como resistência política e epistemológica.

Por fim, o texto está organizado em três seções. A primeira apresenta um breve panorama da história indígena em Alagoas ou no Brasil, contextualizando a negação e o silenciamento a que esses povos foram submetidos. A segunda seção destaca o papel dos intelectuais orgânicos indígenas. A terceira seção, reflete sobre a educação formal como emancipação, analisando a gênese e a consolidação de programas como o PROLIND e o CLIND, demonstrando como articulam saberes/conhecimentos dos povos indígenas de Alagoas com reflexão crítica para promover educação.

Educação indígena: da dominação à autonomia

Desde os primeiros registros jesuítas, entre os séculos XVI e XVIII, os povos originários foram retratados de forma negativa e reducionista. Os cronistas da época, imbuídos de uma visão eurocêntrica e missionária católica, descreviam as nações indígenas como um bloco homogêneo e inferior. O termo genérico "índio", cunhado nesse período a partir de um erro de navegação, iniciou a tentativa de apagamento da diversidade cultural, linguística, social existente entre as centenas de nações que habitavam (ainda habitam) o território brasileiro.

Denominações preconceituosas como "gentios", "selvagens" e "bárbaros" reforçavam uma visão que os considerava seres inferiores,

"sem fé, sem governo e sem leis", justificando assim, perante a Coroa Portuguesa e a Igreja Católica, séculos de violência, exploração e opressão. Como analisam Peixoto e Campos (2021, p. 98), a estratégia colonial era evidente e metódica:

A catequese, grosso modo, se propunha a adequar os nativos brasileiros aos moldes culturais europeus, para isso, conferiu-se atenção especial aos jovens masculinos, futuros pregadores. A estratégia para alcançar esse objetivo consistia em afastá-los do convívio familiar e submetê-los à educação rigorosa e aos valores da sociedade europeia cristã.

Esse foi o início de um longo e doloroso processo da tentativa de apagamento cultural, em que os indígenas foram submetidos à escravização, perseguição, massacres e a política assimilacionista forçada. As doenças trazidas pelos europeus, somadas à violência da colonização, dizimaram milhões, enquanto os sobreviventes eram obrigados a abandonar suas línguas, crenças, costumes e territórios, tendo sua existência ignorada ou invisibilizada pelo Estado brasileiro que se formava. Peixoto sintetiza essa histórica negação que se estendeu por séculos, desde o Brasil Império até a redemocratização:

Desde a primeira Constituição brasileira, em 1824, até a Constituição Federal de 1988, ignorou-se ou invisibilizou-se a existência dos povos indígenas... O século XIX registrou a intensificação de uma política de integração na qual o índio estava sendo preparado para ingressar na civilização não-indígena. Tal política, intensificada no século XX, apontava para o fim da diversidade étnica e cultural, ancorada na

premissa de que a humanidade passaria necessariamente por um único processo evolutivo, no qual a civilização ocidental representaria o estágio mais avançado (Peixoto e Campos, 2021, p. 98).

Nesse contexto, com a extinção dos aldeamentos indígenas em 1872, que legitima a inviabilidade dos povos indígenas em Alagoas. A criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910 pelo Marechal Candido Rondon, o projeto educação formal foi concebido como processo sofisticado de dominação cultural. A formalização educacional, longe de ser neutra, reproduzia a lógica da sociedade colonial e nacional.

Ela impunha um currículo único, em língua portuguesa, que negava a validade e a existência dos sistemas de saberes/conhecimento indígenas, tratando suas cosmovisões, como superstição ou folclore. Essa relação de conflito inerente ao contato entre projetos societários distintos é explicada como característica do sistema interétnico por Oliveira (1976, p. 57) “As unidades étnicas em contato - especificamente 'índios' e 'brancos' - guardam relações de contradição no sentido de que a própria existência de uma unidade nega a existência da outra, por inconciliáveis que são suas posições no interior do sistema interétnico”. Em outras palavras, o sistema de convivência que se formou no Brasil é de coexistência de conflito, onde os objetivos e valores de um grupo são dicotômicos.

Contudo, a resistência indígena manteve e mantém vivas suas epistemologias e cosmovisões por meio de canais subterrâneos e domésticos. A oralidade, os rituais, as práticas cotidianas de cultivo e a ressignificação de saberes/conhecimentos entre gerações dentro das aldeias, funcionaram como sistemas de manutenção e revitalização cultural à revelia do Estado. A virada neste cenário de opressão

institucionalizada deu-se com a Constituição Federal de 1988, que, resultante de intensa mobilização da sociedade civil, movimentos sociais, da organização indígena e indigenista, reconheceu aos povos originários seus direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam e o respeito à sua organização social,

Esse novo arcabouço jurídico propiciou a consolidação da legislação educacional específica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceram as bases legais para educação formal diferenciada, intercultural e bilíngue. O texto determina que o Estado deve desenvolver "programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação formal bilíngue e intercultural aos povos indígenas" (BRASIL, Lei nº 9.394/96), além de apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação.

Um marco decisivo e simbólico nessa longa reivindicação por reconhecimento e reparação histórica foi a promulgação da Lei 11.645/2008. Ao alterar a LDB, ela tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas do país, do ensino fundamental ao médio. Seu objetivo declarado é combater o racismo estrutural e promover a visão mais justa, complexa e completa da formação da sociedade nacional, conforme explicitado em seu texto:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à

história do Brasil (BRASIL, Lei 11.645/2008).

É neste novo paradigma jurídico e educacional, que substitui a assimilação pelo respeito à diferença, que surge professores/as indígenas como intelectuais orgânicos, nos termos cunhados pelo teórico marxista Antonio Gramsci.

Intelectuais orgânicos e emancipação indígena

Os intelectuais orgânicos pensadores dentro da própria comunidade, articulam seus saberes/conhecimentos tradicionais com reflexão crítica sobre a realidade de cada grupo social, surgiu na história a partir da estrutura econômica precedente (Gramsci, 2004). Ou seja, são porta-vozes dos interesses e da visão de mundo de seu grupo. Eles são orgânicos porque sua função intelectual é indissociável de sua categoria social.

No contexto específico de Alagoas, os professores/as formados pelo PROLIND/CLIND da UNEAL, materializam esse conceito. Deixando a prática vertical de transmissão de conhecimento convencional impositivo para se tornarem mediadores críticos, agentes que transformam as salas de aula em trincheiras de resistência cultural ativa.

Esses professores/as-intelectuais fazem a ponte entre o conhecimento universitário sistematizado e os saberes/conhecimentos tradicionais de seus povos. Eles traduzem, contextualizam e interligam esses dois universos, criando um currículo intercultural. O Projeto Político Pedagógico do CLIND-AL evidencia que sua atuação está alinhada com este propósito emancipatório, atendendo às demandas por projetos específicos e diferenciados elaborados com os povos indígenas.

O impacto dessa formação é inquestionável. Egressas do curso, como Márcia Amorim, relatam que a abordagem contextualizada rompeu com a lógica da escolarização formal. Ela destaca como a reflexão constante sobre a realidade indígena nas disciplinas as levou a reproduzir a prática pedagógica diferenciada em sua comunidade, aplicando metodologias que respeitam a tradicionalidade, os tempos e as formas próprias de aprender de seu povo.

Essa atuação multifacetada - onde os professores/as podem organizar o mapeamento do território reivindicado, declarado, demarcado, homologado e/ou produzir materiais didáticos - desafia a compartimentalização rígida do saber ocidental, nas palavras do educador Gandin (1988, p. 36):

Quando pensamos nossa escola, precisamos pensar-lhe as estruturas e, sabendo o que queremos como grupo, propor modificações estruturais para vivenciar o que se pretende... sempre que aumentam a compreensão teórica (em geral, mas especialmente, no setor em que atuam) e o conhecimento da realidade (global e, em especial, a do setor específico), os grupos e as pessoas aumentam sua capacidade de realizar uma ação transformadora.

Por tanto, deixa de ser favorável a assimilação do Estado para se tornar estratégico de liberação e transformação social consciente.

A trajetória secular que vai da colonização à resistência encontra, assim, na educação formal diferenciada e na atuação estratégica desses intelectuais orgânicos, uma possibilidade de autonomia e reafirmação identitária. O poder do grupo social, como conclui Gramsci (1977, p. 9), em gerar seus próprios quadros:

Uma das mais marcantes características de todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio é a sua luta por assimilação e pela conquista 'ideológica' dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos.

O impacto desse movimento é visível nas pequenas e grandes revoluções cotidianas com suas etnias distribuídas em territórios desde o Sertão até a Zona da Mata de Alagoas, os professores/as, agora graduados pelo PROLIND/CLIND/UNEAL, assumiram a docência, funções de gestão escolar, pesquisa e liderança política em suas comunidades. Eles são os agentes responsáveis por operacionalizar os princípios da educação diferenciada, na realidade concreta das salas de aula, com tempo-escola na universidade e tempo-comunidade nas aldeias.

A própria existência do PROLIND/CLIND, fruto de intensa mobilização das comunidades indígenas e de profissionais sensíveis à causa dentro da UNEAL, demonstra que é possível construir educação formal que respeita as diferenças e as coloca no centro do processo de ensino-aprendizagem. Esta educação, como defendeu o líder indígena e educador Edson Kaipó (2021), é comprometida com a autonomia dos povos. Ela permite "avançar, rompendo o silêncio, as lacunas e os estereótipos que permanecem nos dias atuais" (Kaipó, 2023, p. 24), preenchendo as ausências nos livros didáticos sobre a contribuição indígena para a identidade brasileira. Assim, a narrativa linear e opressiva da colonização é desafiada pela contranarrativa de resistência. A educação formal, que foi por mais de cinco séculos

focada na dominação, é reapropriada e transformada em possibilidade de libertação coletiva.

PROLIND/CLIND: formação de professores indígenas em Alagoas.

Atualmente, o estado de Alagoas conta com uma rede de vinte escolas indígenas, que atendem a mais de três mil estudantes distribuídos entre doze povos distintos. Essa rede abrange comunidades como os Xukuru-Kariri (em Palmeira dos Índios), Karapotó Plakiô e Terra Nova (em São Sebastião), Tingui-Botó (em Feira Grande), Kariri-Xokó (em Porto Real do Colégio), Kalankó (em Água Branca), Jiripankó, Karuazu e Katokinn (em Pariconha), Koiupanká (em Inhapi), Wassu-Cocal (em Joaquim Gomes) e Aconã (em Traipu). A existência dessas escolas específicas representa um avanço significativo em relação à histórica política de integração forçada, professores/as formados com base na pedagogia intercultural.

Na virada do século XXI, um movimento nacional por educação diferenciada ganhou força, articulando-se com iniciativas históricas e as lutas por educação pública e laica. Em contexto mais amplo, o movimento indígena e indigenista pressionam por políticas públicas de formação docente que partisse do respeito e da valorização de suas culturas, organização social, ritualística e cosmovisões específicas. Foi nesse movimento cultural e político de reivindicação por direitos que surgiu o PROLIND.

O PROLIND foi uma iniciativa pioneira do Ministério da Educação (MEC), operacionalizada por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), da Secretaria de

Ensino Superior (SESU) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Seu objetivo central era graduar professores indígenas, concebendo-os como agentes de transformação em suas próprias comunidades.

A implantação dos programas na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), sob a coordenação da professora Iraci Nobre da Silva, foi um evento administrativo crucial, e, principalmente "uma conquista histórica, fruto de intensa mobilização política e intelectual dos professores".

Com o tempo, o programa foi transformado para o Curso de Licenciatura Indígena (CLIND), uma transição que representou mudança de nomenclatura, e amadurecimento conceitual, formação intercultural e específica, construída com os indígenas. Esse compromisso está explicitado no próprio Projeto Político Pedagógico do curso:

O acesso à Educação como bem universal que se configura como elemento de transformação do ser humano é um direito assegurado a todos os indivíduos. O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas/CLIND-AL foi implementado a partir desse entendimento, buscando atender às demandas educacionais, por meio de projetos específicos e diferenciados, elaborados e avaliados por representantes dos segmentos envolvidos com a educação escolar indígena (PPP CLIND-AL, p. 14).

Financiado pelo Fundo Estadual de Combate e Erradicação da Pobreza (FECOEP), o CLIND assumiu a ambiciosa meta de formar 280 professores indígenas nas licenciaturas de Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia. A estrutura do curso, totalizando 3.200 horas,

foi meticulosamente planejada para integrar três dimensões fundamentais: os estudos presenciais, o tempo comunidade (nas aldeias) e o estágio supervisionado. Para garantir acessibilidade e permanência dos discentes indígenas, em um Estado com realidades geográficas tão diversas, a implementação se deu de forma multipresencial, organizada em quatro polos estrategicamente localizados (nos municípios de: São Sebastião, Pariconha e Joaquim Gomes na escola aldeia Wassu Cocal).

A metodologia do CLIND constitui na articulação dialógica no do modelo de educação formal, propondo abordagem intercultural e contextualizada. A eficácia dessa abordagem metodológica é atestada na prática pelos próprios egressos. Márcia da Silva Damasceno Amorim, formada no curso de História, relata:

Todas as disciplinas foram essenciais, todas eram ofertadas de modo contextualizado, os professores tinham o cuidado de realizar provocações a uma reflexão que refletissem a realidade das populações indígenas, o que nos levou a reproduzir uma prática pedagógica diferenciada das metodologias das escolas comuns da rede. De certo modo, a faculdade foi nos mostrando que estávamos no caminho certo na oferta do ensino de educação escolar indígena (Amorim, 2025).

Ela complementa, destacando a aplicação prática e transformadora desse aprendizado, evidenciando como a metodologia do PROLIN/CLIND formou uma ponte entre universidade e aldeia, validando os processos educativos tradicionais e empoderando os professores/as indígenas para desenvolverem projetos pedagógicos de resistência.

O relato demonstra que a eficácia da formação em gerar autonomia, possibilitando que cada povo indígena dialogue com o conhecimento ocidental sem abrir mão da identidade étnica. Dessa forma, o aprendizado se converte em manutenção cultural e de afirmação política, onde a escola e a universidade se transformam em resistência e valorização da própria história. Amorim (2025) ressalta que

As práticas metodológicas que aplico na oferta de ensino na comunidade seguem a tradicionalidade e a vivência do povo, respeitando seus tempos e formas próprias de aprender. Os projetos desenvolvidos são moldados às especificidades da nossa cultura, o que garante que a escola seja um espaço de fortalecimento da identidade. Sinto que o curso me preparou para lidar com os desafios específicos da educação indígena justamente por reconhecer que cada etnia tem seu próprio ritmo e que a valorização dos saberes tradicionais é tão essencial quanto o domínio do conhecimento acadêmico.

Essa formação singular permite que os educadores/as desenvolvam práticas pedagógicas inovadoras, que articulam de forma crítica e criativa os saberes acadêmicos com os saberes tradicionais. Lydia Maria, outra egressa, destaca que o curso foi um processo de reencontro identitário: "Me ajudou a mostrar perto, porque apesar de morar, nascer, criar, morar aqui, ser indígena, me ajudou a ficar mais perto da minha identidade cultural, saber de aspectos culturais que eu não tinha conhecimento". Ela também enfatiza a capacitação para utilizar elementos da própria comunidade - como sementes, técnicas de artesanato e pinturas - como materiais didáticos, substituindo a dependência de recursos externos.

A trajetória dentro do curso, no entanto, não é isenta de desafios. Cristina Ricardo da Silva, egressa de Pedagogia, narra as dificuldades iniciais, a timidez, o medo de apresentar trabalhos e a distância da sala de aula convencional. Seu testemunho ressalta a importância do apoio coletivo e da persistência: "As colegas iam me puxando, não, você não vai desistir, você não vai. Aí eu fui persistindo, persistindo, né? Até que foi quebrando, realmente, aquele medo". Esse ambiente de apoio mútuo é fundamental para a permanência e conclusão do curso.

Esta atuação se propõe a dialogar e contextualizar com o saber ocidental. Ela demonstra, na prática, como o conhecimento indígena interage, de forma indissociável, ciência, filosofia, arte e ética de viver. Romper com a lógica colonial que silenciou essas vozes é um imperativo, como alerta Kaiapó (2023, p. 24): "É necessário avançar, rompendo o silêncio, as lacunas e os estereótipos que permanecem nos dias atuais".

Além da formação em sala de aula, o programa se notabilizou por adotar estratégia proativa de busca ativa. A professora Iraci Nobre da Silva, coordenadora do programa, relata a importância dessa iniciativa:

Não podíamos perder nenhum estudante. Quando identificávamos uma dificuldade, íamos até a aldeia, conversávamos com a família, com o cacique. Muitas vezes, era só uma questão de mostrar que a universidade se importava com eles, que aquele curso era uma conquista de toda a comunidade. Essa intervenção direta foi decisiva para que muitos concluíssem a formação.

Essa perseverança garantiu que futuros professores se tornassem, depois, profissionais em suas comunidades. O impacto do programa se

revela na Revolução passiva³⁰ (GRAMSCI, 2002.) do cotidiano. As crianças alfabetizadas; jovens que redescobrem o valor dos saberes/conhecimentos dos mais velhos; as comunidades que veem na escola, outrora assimilacionista, se constitui aliada à manutenção de suas tradições e à reivindicação por direitos comunitários.

Assim, o PROLIND e o CLIND consolidam-se como marcos na história da educação intercultural indígena de Alagoas. Eles vão muito além da formação de docentes. São projetos políticos pedagógicos que promovem a reafirmação identitária, a emancipação política e a autonomia pedagógica dos povos indígenas de Alagoas.

Considerações finais

O legado do PROLIND e do CLIND transcende a formação docente, manifestando-se em transformações no tecido social das comunidades indígenas de Alagoas. Seu impacto revela-se nas revoluções subterrâneas do cotidiano. Estas conquistas, contudo, convivem com desafios estruturais persistentes - a escassez de recursos, a burocracia institucional e as pressões sobre os territórios tradicionais representam ameaças reais à sustentabilidade do programa.

Ainda assim, declara a professora Iraci Nobre da Silva “continuamos na luta pela implementação do novo projeto, agora com seis cursos: Letras, Pedagogia, História, Matemática, Geografia e Ciências Biológicas”. É pertinente realçar que apesar dos obstáculos, a existência do PROLIND/CLIND constituiu e constitui uma vitória histórica incontestável. Podemos afirmar que é possível construir um modelo

³⁰Em Cadernos do Cárcere, volume 5, Gramsci cunhou o termo para se referir ao processo pelo qual um grupo social chega ao poder sem romper o tecido social, mas sim adaptando-se a ele e modificando-o gradualmente.

educacional que dialogue e pense as diferenças como matriz do processo de ensino-aprendizagem. As ações da UNEAL, através desses projetos comprovam que a universidade pública pode se reinventar como espaço de diálogo de saberes, com conhecimentos acadêmicos e tradicionais fertilizam-se mutuamente.

Os egressos personificam o conceito de intelectuais orgânicos, articulando demandas comunitárias com as linguagens do mundo contemporâneo. A educação intercultural que se constrói desta experiência oposta à educação formal. Seu objetivo último é formar coletividades para se tornarem agentes de sua própria história, usando o conhecimento para transformação social, abordando saberes tradicionais e transformando-os em possibilidades de emancipação coletiva.

Referências

AMORIN, Márcia da Silva Damasceno. **Entrevista com egressa do PROLIND**. Entrevistador: Dionisio Josino de Oliveira Filho. Palmeira dos Índios – AL. Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 394/96. Brasília, 1997.

GANDIN, Danilo. **Escola e Transformação Social**. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 1988.

GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS - UNEAL. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas/CLIND-AL**. Palmeira dos Índios - AL, 2018.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. V. 5, edição e tradução de Luiz Sérgio Henriques; co-edição, Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KAIAPÓ, Edson. **Educação e autonomia indígena: práticas educativas nas aldeias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

OLIVEIRA, J. P. **A viagem da volta: reelaboração cultural e horizonte político dos povos indígenas do Nordeste**. In: OLIVEIRA, J. P. (Coord.). Peti, 1993.

OLIVEIRA, J. P. **Identidade, etnicidade e estrutura social**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

PEIXOTO, José Adelson Lopes; CAMPOS, Zuleica Dantas Pereira. Educação, direito e identidade: Licenciatura Intercultural Indígena em Alagoas – CLIND-AL. **Revista Entre Rios**, Piauí, v. 4, n. 1, 2021.

SILVA, Edson. **Formação de professores indígenas e resistência cultural**. Belo Horizonte: UFMG, 2021.

SILVA, Iraci Nobre da. **Palestra: Educação superior e resistência: a contribuição do PROLIND na UNEAL para o fortalecimento das identidades dos povos indígenas de Alagoas**. UNEAL, 2025.

JOGOS INDÍGENAS KOIUPANKÁ: rememorando e valorizando as tradições ancestrais

Gildete Silva Merêncio Leite³¹

José Adelson Lopes Peixoto³²

Considerações iniciais

O campo de estudos sobre a temática indígena tem se expandido significativamente nos últimos anos, abordando questões como lutas, resistência e a construção da identidade dos povos indígenas. Nesse contexto, o estudo dos Jogos Indígenas Koiupanká apresenta oportunidade para evidenciar as práticas culturais inerentes às modalidades esportivas.

³¹ Indígena Koiupanká (Aldeia Roçado, Inhapi-AL), graduada em Ciências Humanas/História (UNEAL), Curso de licenciatura Indígena, PROLIND, pós-graduada em Tendências e metodologias para o ensino de História e Geografia. Atualmente é professora do ensino fundamental e médio na Escola Estadual Indígena Aancelmo Bispo de Souza Inhapi-AL e coordena o projeto Professor Mentor na mesma instituição. E-mail: merencogil@gmail.com

³² Doutor em Ciências da Religião (UNICAP), Mestre em Antropologia (Universidade Federal da Paraíba - UFPB) e Mestre em Ciência da Educação (Universidade Internacional de Lisboa - UIL). Especialista em Programação do Ensino de História (Universidade de Pernambuco - UPE). Atualmente é Professor Titular na Universidade Estadual de Alagoas, onde leciona as Disciplinas de Antropologia Cultural, Técnica e Pesquisa em História e História Indígena e Coordena o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em História e o Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas - GPHIAL. E-mail: adelsonlopes@uneal.edu.br

Vendo por esse prisma, esta pesquisa parte da questão orientadora: como os Jogos Indígenas podem contribuir para reafirmação da identidade cultural do povo Koiupanká? Para responder ao questionamento, o objetivo desta pesquisa é descrever os Jogos Indígenas Koiupanká como expressão significativa da etnia, que contribui para a reafirmação e valorização da identidade cultural.

É pertinente destacar que os relatos científicos sobre os Jogos Indígenas Koiupanká são escassos, tendo muitas pesquisas focadas na educação escolar do referido povo. Isso acentua a relevância deste estudo, que busca preencher essa lacuna, destacar a importância dos Jogos como meio de difusão e valorização das tradições culturais. A motivação para esta pesquisa surgiu do interesse em compreender como a atividade fortalece a identidade cultural dos Koiupanká.

As discussões são ancoradas nos pressupostos teóricos de Candau (2016) com o conceito sobre a importância da memória coletiva; Hall (2003), que explora a ideia de representação e sua importância na formação cultural. Esta pesquisa adota abordagem metodológica que integra a análise de documentos, leis e decretos nacionais sobre a regulamentação do esporte para povos indígenas, bem como trabalho de campo realizado durante a IX Edição dos Jogos Indígenas Koiupanká.

Para melhor discutir essa demanda, a pesquisa está organizada em três seções, além desta introdução e das conclusões. A primeira seção apresenta um breve histórico do povo Koiupanká, traçando um panorama dos Jogos Indígenas, desde a primeira edição em 2008 até a IX edição em 2024. Na segunda seção, discute-se o impacto cultural e social dos Jogos Indígenas nas aldeias desta etnia. Ainda nessa seção, apresentam-se dados orais e registros internos do projeto Jogos Indígenas, como complementação aos materiais escritos. Na terceira seção, reflete-se sobre a importância dos jogos Koiupanká como formas

de rememoração e valorização do patrimônio cultural imaterial, traçando uma discussão sobre a importância da revisitação das práticas ancestrais dentro da comunidade, demonstrando como as práticas resistem à aculturação e ao tempo.

História e organização social do povo Koiupanká

Os Koiupanká, grupo indígena descendente da etnia Pankararu, originalmente habitavam o município de Brejo dos Padres, em Pernambuco. Posteriormente, deslocaram-se para o território que na atualidade corresponde ao município sertanejo de Inhapi-AL, uma região que, em tempos passados, era coberta por extensas matas.

Os registros históricos relacionados à identidade étnica do povo Koiupanká surgem a partir do ano 2000, com sua auto declaração pública ocorrendo em 2001 (Amorim, 2003; 2010). O pesquisador aponta a existência de vínculo histórico de parentesco entre os Koiupanká e a etnia Pankararu de Pernambuco. Arruti (1995) *apud* Santos (2015, p.27) descreve o Nordeste brasileiro como cenário marcado por violências derivadas do processo de colonização voltado à exploração dos recursos naturais.

Nesse contexto, os povos indígenas, como os Pankararu, enfrentaram processos de descaracterização e até aniquilação. As etnias alagoanas guardam em sua memória coletiva as perseguições e o confinamento nos antigos aldeamentos missionários, que coexistiram com atos de resistência e negociação. Além disso, enfrentaram conflitos interétnicos, a divisão de suas terras em lotes e, como consequência, a dispersão e migração de famílias inteiras ao longo do século XIX.

No ano de 2003, o povo Koiupanká, rememorando a história e a herança tradicional indígena de seus antepassados, conquistou o

reconhecimento étnico. Entre muitas realizações, destaca-se a criação de uma escola que homenageia o patriarca³³ do povo, recebendo o nome de Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza. O pesquisador Silva J. (apud Vieira, 2010) traz em sua pesquisa a explícita rejeição do povo Koiupanká ao termo “ressurgido”.

Os Koiupanká não aceitam a denominação de ressurgido apesar de compreender a pesquisa etno-histórica realizada para explicar a formação do povo. “Essa palavra nós conseguimos quebrar [...] ressurgido é quando não existe mais e surge de alguma coisa. Não, somos resistentes, que mesmo com morte, perseguição, discriminação, nós estamos aqui resistindo (Silva. J.³⁴ *apud* Vieira, 2010, p. 124)

Silva destaca a tensão entre a academia e os povos originários, enquanto alguns grupos buscam categorizar e explicar, a etnia Koiupanká demanda que suas próprias narrativas sejam centrais. Ao se estabelecerem, os indígenas formaram aldeias únicas³⁵, cada uma carregando símbolos e valores sagrados que refletem sua cultura e religiosidade, além de manterem viva a homenagem à sua terra natal. Os nomes das aldeias representam a narrativa de resistência e reafirmação étnica. Um exemplo é “Roçado”, cujo nome é inspirado na “roça”, referindo-se aos primeiros cultivos realizados pelos indígenas.

³³ Ancelmo Bispo de Souza é uma figura importante na história da etnia Koiupanká, foi um dos pioneiros que se estabeleceram no Alto Sertão onde hoje está localizado o município de Inhapi-AL.

³⁴ Cacique Zezinho Koiupanká

³⁵ O termo “aldeias únicas” refere-se, neste contexto, à condição peculiar deste povo indígena, cuja organização social e territorial se manifesta através de um conjunto limitado e interdependente de apenas três aldeias.

A região se destaca pela qualidade fértil do solo, pela abundância de caça nas matas das serras ao redor e também por ser um ponto estratégico, utilizado tanto para rituais quanto para construir suas moradias, longe da influência do não indígena.

A Aldeia Baixa Fresca recebeu essa denominação em referência às características naturais da região. Foi fundada por Zé Benvinda, neto de Ancelmo Bispo, que descobriu o local junto com sua família e ali estabeleceu a aldeia. O local é privilegiado por possuir nascentes de água doce ao pé de um serrote, um ambiente fresco e rodeado por vastas matas, delimitado por Zé Benvinda na época de sua ocupação. Já a Aldeia Baixa do Galo teve sua origem marcada pela união de duas famílias: João Bispo, filho de Ancelmo, e Manoel Raimundo, seu sobrinho. Há duas interpretações para a origem do nome da aldeia. Uma delas se refere ao canto de galos que ecoava em uma área baixa cercada por matas densas. A outra versão associa o nome à coragem dos indígenas, comparada à valentia característica dos galos de briga.

Os povos indígenas de Alagoas educam para a autonomia e o pertencimento, com compartilhamento das práticas na comunidade e na escola que revelam o papel pedagógico. Dessa forma, ensinam as crianças e jovens as tradições, os modos de existência coletiva, em contraste com a lógica individualista da sociedade não indígena. Nessa perspectiva, inspiram ações maiores, como os Jogos Indígenas, que são elementos que misturam os rituais e festividades da aldeia e são a base para eventos como os Jogos Indígenas, que amplificam a resistência. Nesse sentido, estudos como este documentam, e validam as expressões como fundamentais para os povos originários, e para toda a sociedade, que precisa reconhecer neles alternativas de convívio com a natureza, de espiritualidade e de coletividade. A resistência do povo Koiupanká é, portanto, um convite à reflexão: o que podemos aprender com esses saberes para construir um mundo mais justo e equilibrado?

Origem e história dos Jogos Indígenas Koiupanká

A história dos Jogos Indígenas Koiupanká é marcada por sua riqueza cultural e importância simbólica. Os eventos vão além das competições físicas, incorporando inserindo aspectos espirituais e cerimônias que reforçam os laços da etnia com a terra e as tradições. Desde o mês de junho de 2008, a comunidade étnica tem realizado encontros e discutido estratégias para organizar esta celebração desportiva. O evento envolve diferentes etnias do Estado, fortalecendo a união entre os povos indígenas. Embora seja um projeto ambicioso para as condições da aldeia, a confiança no potencial e na determinação de seu povo permanece firme e inspiradora.

Entre outubro de 2008 e dezembro de 2009, ocorreram diversas discussões que deram origem às ideias e conceitos envolvendo os proponentes do projeto, a direção escolar, líderes comunitários, o conselho de educação, professores indígenas e a comunidade local. As reuniões tinham como objetivo buscar soluções para as questões relacionadas à realização do evento. Os encontros contaram com a presença dos coordenadores, como o Professor Francisco João da Silva, o Vice-Líder Político Damião Torres Silva e outros professores indígenas, que compartilharam a visão de que os jogos indígenas, além da relevância como dispositivo educacional para o desenvolvimento integral dos jovens indígenas, representam a rica expressão cultural e ritualística. As modalidades dos jogos, inspiradas nas práticas cotidianas e nos costumes do povo Koiupanká, tanto antigos quanto contemporâneos, transformam memórias abstratas em experiências concretas carregadas de significado.

No final de 2010, o Cacique José João da Silva tomou conhecimento das ideias iniciais do projeto. Sob sua orientação, optou-se por incluir

um evento preliminar no calendário escolar e cultural, inserindo o nas atividades internas da comunidade e respeitando o contexto sociocultural. A liderança indígena reconheceu o projeto em andamento dentro da escola e identificou a oportunidade de envolver outras etnias, fortalecendo os laços entre as culturas indígenas do Alto Sertão e de outros povos indígenas do estado de Alagoas. A iniciativa visava promover a interação e união entre as nações indígenas de Alagoas. Atualmente, a liderança política Damião Torres Silva apoia e incentiva o evento, reconhecendo sua relevância para o fortalecimento da cultura e para a construção da identidade histórica do povo Koiupanká.

A primeira edição dos Jogos Indígenas Koiupanká abertos³⁶ ocorreu em 2016, dando início a uma tradição que tem se fortalecido ao longo dos anos. Organizado pela escola indígena da comunidade, o evento teve como propósito principal estimular o envolvimento dos jovens Koiupanká em atividades esportivas, ao mesmo tempo em que destacava e celebrava a riqueza da cultura indígena. Desde então, a relevância e o alcance dos jogos têm aumentado gradativamente, tornando-se ocasião muito esperada por toda a comunidade.

Por meio das práticas esportivas e culturais, os Koiupanká têm a chance de compartilhar suas tradições, enquanto aprendem com as vivências de outros povos indígenas. O intercâmbio contribui para o fortalecimento de uma rede de solidariedade e cooperação mútua, essencial para promover a reivindicação pelos direitos indígenas e garantir a sobrevivência e o compartilhamento das culturas tradicionais. O relato de Francisco Koiupanká revela que os Jogos Indígenas vão muito além de competições esportivas, são espaços de resistência,

³⁶As primeiras edições dos jogos ocorreram de forma interna, pois o evento começou como um projeto político escolar. Apenas em 2014 deixou de ser exclusivamente escolar, tornando-se um projeto popular aberto a outras etnias com o apoio da liderança política.

educação e afirmação cultural.

Toda a organização e experiência são para nós um aprendizado e os jogos indígenas 2014, trouxe um conhecimento novo, tivemos a oportunidade de participar dos jogos indígenas Pataxó de Porto Seguro da Bahia, graças a um belo projeto financiado pelo Governo Federal o Mais Cultura na Escola. Tivemos a oportunidade de oferecer a alunos, membros, lideranças a oportunidade de ver e participar com os Jogos dos Pataxó de Porto Seguro. Com isso tivemos uma repercussão grandiosa enquanto cultura, ficamos conhecidos culturalmente, com nossos cânticos e danças conquistamos e fizemos conhecer a outros povos. Foi uma experiência única para nós Koiupanká, nos deu a ideia em sentido amplo de como fazer os jogos indígenas envolvendo outros povos, tínhamos os jogos como forma didática, mas fazer com que outros povos participassem foi motivador para os discentes (Relato de Francisco Koiupanká durante os Jogos Pataxó de 2016 (Silva 2016 *apud* Lopes, F., 2017, p. 32).

Para Francisco Koiupanká, os Jogos Indígenas transcendem o esporte, sendo celebração, educação e luta cultural. A organização dos Jogos Indígenas Koiupanká reflete a prática da autogestão comunitária, onde os próprios integrantes da comunidade lideram e coordenam todas as etapas do evento. São responsáveis por definir o local, selecionar as modalidades esportivas, preparar os materiais necessários e administrar as atividades ao longo dos jogos. O modelo de gestão reforça a independência da comunidade e incentiva a participação ativa de pessoas de todas as idades, desde os mais jovens até os mais experientes.

A competição é composta por 17 modalidades esportivas que desafiam a força, agilidade e habilidades tradicionais dos atletas. Para garantir uma melhor organização das competições, foi elaborado o regulamento contendo regras específicas para cada modalidade, servindo como guia para orientar as delegações participantes. As regras e normativas podem ser adaptadas às especificidades locais e culturais de cada edição do evento esportivo.

Foram realizadas pesquisas em diferentes Jogos Indígenas, tanto regionais, estaduais, nacionais quanto internacionais, com o propósito de oferecer a orientação progressiva aos líderes e atletas envolvidos.

Impacto cultural e social dos jogos indígenas nas aldeias: vozes e registros da tradição

Os Jogos Koiupanká, inseridos na cultura indígena alagoana, representam as tradições que fortalecem a comunidade para o enfrentamento dos desafios da expropriação cultural e da marginalização social. A rememoração e compartilhamento de práticas ancestrais são essenciais para manter viva a identidade e fortalecer os laços comunitários, funcionando, ora como fronteira, ora como barreira contra as forças da modernidade que ameaçam apagar saberes/conhecimentos e costumes indígenas. A resistência expressa nos jogos indígenas Koiupanká pode ser percebida de várias maneiras, desde o reforço do senso de pertencimento até a mobilização coletiva em prol da valorização do patrimônio cultural imaterial do povo Koiupanká. A memória não é um simples registro do passado, mas uma construção dinâmica que se transforma conforme nossas experiências e perspectivas. Nesse sentido, Candau (2017) destaca que:

[...] a memória é, acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstituição fiel do mesmo: "a memória é de fato mais um enquadramento do que um conteúdo, um objetivo sempre alcançável, um conjunto de estratégias, um 'estar aqui' que vale menos pelo que é do que pelo que fazemos dele (Candau, 2017, p. 6).

Candau (2017) nos convida a compreender a memória não como repositório de eventos passados, e sim como processo ativo e dinâmico, moldado pelas experiências e interpretações do presente. A dinâmica vai além da participação dos jovens, transformando-se em movimento coletivo que fortalece os laços da comunidade e alimenta a identidade cultural da etnia. Além disso, os jogos são expressão artística e intelectual, possibilitando que os participantes contemplem, recriem e celebrem narrativas que honram a história e as tradições. Nesse contexto, o coordenador geral dos jogos indígenas Koiupanká indica que:

[...]o espaço dos jogos é justamente pra você celebrar é jogo porque tem o termo que é utilizado pelo não indígena mais é uma celebração porque estou usando estou me vestindo ficamos dias e dias ali vestidos e pintados isso é uma vivência que os nossos antigos não tinham essa necessidade além dos rituais internos [...] os jovens hoje acham importante o uso do cocá o uso da tanga a pintura, e não sentem vergonha de sair na rua pintados[...], para mim este é o maior impacto (Merêngo, 2025).

(Trecho da entrevista cedida à pesquisadora Merêngo na atividade de campo da pesquisa, pelo coordenador geral dos jogos Koiupanká, Francisco João da Silva 2025 durante a IX edição dos Jogos Indígenas Koiupanká).

Um ponto elementar a destacar é a capacidade das práticas indígenas se adaptarem às mudanças sociais, demonstrando dinamismo cultural indispensável à sobrevivência. A habilidade de se reinventar, sem perder a essência, é forma de resistência, contribuindo para que os jogos Koiupanká vivencie os desafios impostos pela cultura globalizada.

A aldeia Roçado, central da etnia, é a escolhida para sediar o evento bienal, por congregar espaços como a escola indígena, o posto de saúde, e os eventos ritualísticos. Com o envolvimento, e a participação da comunidade indígena, foi construída a arena *Towê* (espaço de celebração).

Do ponto de vista cultural, os Jogos revitalizam o senso de pertencimento e orgulho nas aldeias, oferecem espaço privilegiado para rememorar e valorizar práticas tradicionais, como danças, rituais e cantos, além das modalidades esportivas com raízes ancestrais, como o arco e flecha, a corrida com pote e o cabo de guerra. Nesse contexto, as modalidades esportivas, para os povos indígenas, não são apenas competições, e sim expressões vivas de cultura, espiritualidade e conexão com o território.

Do ponto de vista social, o evento cria um ambiente de intercâmbio entre diferentes etnias de Alagoas e de estados vizinhos, incentivando a troca de saberes/conhecimentos, experiências e modos de vida em que os jovens e anciãos compartilham histórias e aprendizados, reforçam laços comunitários e estreitam as conexões entre as gerações. É de salientar que a presença de visitantes, pesquisadores e apoiadores amplia a visibilidade das causas indígenas e gera impactos positivos, inclusive para estudos acerca da demarcação territorial, que é reivindicação prioritária, por ser condição indispensável à criação e manutenção de espaços para o fortalecimento identitário.

Contudo, a execução do evento vivencia obstáculos recorrentes,

agravados pelas condições climáticas áridas da região, as quais limitam a participação de determinados grupos étnicos, que impacta na logística relacionada à hospedagem, alimentação em períodos de calor intenso e garantia de acesso à água potável, configuram desafios que se amplificam a cada edição, transcendendo as projeções iniciais da equipe organizadora quanto à escala de crescimento da iniciativa.

Apesar das adversidades, os resultados positivos são evidentes, ao observar a replicação dos jogos indígenas em outras comunidades étnicas, com a inserção de modalidades esportivas indígenas como o arco e flecha, por exemplo no currículo pedagógico de instituições de ensino indígenas, durante os eventos esportivos indígenas. Assim, os desdobramentos demonstram a potencialidade do evento como dispositivo de valorização cultural e educacional.

Os jogos Koiupanká como guardiões do patrimônio cultural imaterial e das tradições ancestrais

Os Jogos Koiupanká são significativos para a cultura dos povos indígenas de Alagoas, especialmente daqueles que vivem no Alto Sertão. O etnônimo "Koiupanká", tem raízes no idioma nativo, que carrega o poético significado de "Água que jorra sobre a pedra", destacando a conexão entre as práticas e o território. Mais do que competições, representam um espaço em que os rituais, as celebrações e os saberes/conhecimentos ancestrais se encontram, fortalecendo os laços comunitários e promovendo a coesão social. Por meio das tradições, os Koiupanká mantêm suas raízes e a identidade cultural vivas.

As modalidades dos jogos têm raízes nas brincadeiras e práticas de caça dos ancestrais, revivendo tradições e criando espaços de interação

social e aprendizado. Cada dinâmica do evento está conectada aos elementos da natureza, mitos e cosmologias que orientam a vida dos povos indígenas. Muitas das atividades carregam simbolismos ligados aos animais, as plantas e os fenômenos naturais, refletindo uma visão de mundo em que tudo está interligado em harmonia. Além disso, as práticas esportivas desenvolvem habilidades motoras, trabalho em equipe, estratégias de colaboração e maneiras de lidar com conflitos, reforçando, assim, os laços sociais e a estrutura da comunidade.

Além da dimensão lúdica, os jogos tradicionais assumem papel fundamental na salvaguarda, difusão e celebração do patrimônio cultural imaterial, servindo como dispositivo para a manutenção das tradições e das raízes identitárias dos povos indígenas de Alagoas. Ao manter as práticas, os jogos indígenas funcionam como vetores de conexão intergeracional, possibilitando que as novas gerações ressignifiquem suas origens, atribuindo valor às narrativas históricas, assegurando a continuidade da memória coletiva. Constituem, portanto, expressões culturais que articulam dialeticamente passado e presente, tradição e modernidade, reafirmando identidades e celebrando a diversidade cultural.

O patrimônio cultural imaterial transcende a reunião de práticas e saberes/conhecimentos indígenas, se constituindo como elemento na estruturação sociocultural das comunidades indígenas. Mais do que um repertório de conhecimentos, ele opera como mecanismo de vinculação ontológica entre os sujeitos e sua historicidade, funcionando simultaneamente como, estrutura identitária, alicerçando os referenciais coletivos de pertencimento; como dispositivo de continuidade - assegurando a difusão intergeracional de cosmovisões; ampliando o sistema dinâmico - possibilitando ressignificações contextualizadas no tempo social.

Conforme proposto pela UNESCO (2003), o patrimônio imaterial se

manifesta como "processo ativo de manutenção da memória viva", em que a performatividade dos saberes/conhecimentos indígenas (Ingold, 2000) recria os laços entre passado e presente. Nesse sentido, Pataxó (2017) reflete que:

As imagens do passado são como “Memória/Arquivo de identidade”, que ao longo da história dos jogos é somada à determinação dos atletas, revitalizando aspectos importantes da cultura indígena, construindo um acervo intrínseco, tanto na busca de registrar, como nas projeções de natureza simbólica. Via da arte é essencial à elaboração da identidade étnica e das representações que nela se configuram na memória dos mais velhos, dos mais jovens e para as futuras gerações. (Karkaju Pataxó, 2017 p. 11).

A afirmação de Pataxó (2017) destaca a força das imagens do passado como uma "Memória/Arquivo de identidade" que, ao se conectar com a determinação dos atletas nos jogos, revitaliza a cultura indígena. A união constrói um acervo intrínseco que tanto registra quanto projeta significados simbólicos, sendo a arte um caminho para a (re)elaboração da identidade étnica e as representações na memória de todas as gerações. A perspectiva de Pataxó (2017) enfatiza o papel dinâmico da prática esportiva e da expressão artística na preservação, revitalização e difusão da cultura indígena, sublinhando a importância da memória visual na construção e continuidade da identidade étnica.

Refletir sobre a importância dos Jogos Indígenas Koiupanká leva a compreender o quanto é necessário proteger e compartilhar as práticas culturais que, à primeira vista, na visão eurocêntrica, podem parecer simples ou passageiras, enquanto na cosmovisão indígena tem significado permanente e circular, que está em constante movimento.

Os Jogos Indígenas Koiupanká emergem como fenômeno cultural complexo no contexto alagoano, exemplificando o que Mignolo (2018) denomina "epistemologias do Sul". Sua análise revela, a ecologia do saber/conhecimento indígena em que a utilização de materiais naturais nas competições materializa o conceito de "antropoceno menor".

Assim, a participação ativa das comunidades indígena das aldeias Roçado, Baixa do Galo e Baixa Fresca nos Jogos Indígenas Koiupanká é um ato de reafirmação da identidade étnica e da resistência frente à pressão pela homogeneização cultural. Em um mundo globalizado, em que as tradições podem se perder, a repetição e reinvenção dos jogos indígenas tornam-se ação intencional para manutenção dos modos de vida dos povos indígenas de Alagoas. Por meio de rituais, danças e competições que dão vida às suas histórias e mitologias, os jogos indígenas, nesse contexto, exaltam o orgulho cultural, fortalecem os laços comunitários e promovem um intenso diálogo entre gerações, mantendo vivas as conexões entre passado.

Considerações finais

A análise fundamentada no referencial teórico e na pesquisa de campo minuciosa, revela que os Jogos Indígenas Koiupanká transcendem a categoria de entretenimento e se consolidam como pilar essencial para a manutenção, o compartilhamento e a promoção do patrimônio cultural imaterial da comunidade indígena. Longe de serem atividades lúdicas, os jogos esportivos indígenas estão imersos nas tradições históricas e sociais dos povos indígenas do Sertão de Alagoas, representando manifestações da identidade cultural e um potente ato de resistência diante dos avanços da globalização. A globalização, em sua busca por homogeneização, ameaça a diversidade cultural em escala

mundial, e é nesse contexto que os Jogos Indígenas Koiupanká emergem como resistência, (re)afirmando a singularidade do povo Koiupanká.

A dinâmica intrínseca dos Jogos Indígenas Koiupanká, que mescla aspectos desportivos e culturais, estabelece uma conexão intensa entre as diferentes gerações. A relação intergeracional fortalece os laços entre o passado e o presente, alinhado à coesão social da comunidade indígena. Ao vivenciar e manter as tradições, as populações indígenas de Alagoas valorizam a herança cultural, nutrem o orgulho e elevam a autoestima, elementos indispensáveis para resistir, existir para não subsumir, como aponta Oliveira Junior (2023).

Para assegurar a sustentabilidade dos Jogos Indígenas Koiupanká como uma prática cultural tradicional, é necessário priorizar o envolvimento comunitário contínuo, reconhecendo-o como a base fundamental para a manutenção e o desenvolvimento dos saberes e conhecimentos indígenas. A participação ativa e o protagonismo da própria comunidade, em articulação institucional multinível, que envolva agentes locais, regionais na formulação e implementação de políticas públicas. As políticas devem ser sensíveis às especificidades culturais e às necessidades dos povos indígenas, garantindo apoio e recursos para a realização e manutenção dos jogos indígenas de Alagoas.

Por fim, a inserção estratégica dos jogos em contextos mais amplos que possibilitem trocas interculturais significativas enriquece a própria prática, com a troca de experiências e conhecimentos com outras culturas étnicas do estado de Alagoas, promovendo o reconhecimento e a valorização dos Jogos Indígenas Koiupanká em um cenário abrangente, garantindo que essa manifestação cultural continue a inspirar as futuras gerações.

Em síntese, os Jogos Indígenas Koiupanká representam um

complexo sistema cultural vivo/circular, em que atravessam esporte, tradição e resistência identitária. A manutenção exige o reconhecimento do valor patrimonial imaterial e a implementação de estratégias integradas de salvaguarda, capazes de garantir a continuidade como expressão singular da diversidade étnica e cultural alagoana.

Referências

AMORIM, Siloé Soares de. **Índios ressurgidos**: a construção da auto-imagem: os Tumbalalá, os Kalankó, os Karuazu, os Catokinn e os Koiupanká. 2003. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: [sem URL]. Acesso em: 17 ago. 2019.

AMORIM, Siloé Soares de. **Os Kalankó, Karuazu, Koiupanká e Katokinn**: Resistência e ressurgência indígena no Alto Sertão alagoano. 2010. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

AMORIM, Siloé Soares de. **Resistência e Ressurgência Indígena no Alto Sertão Alagoano**. Maceió: Iphan, 2017.

ARRUTI, José M. A. Morte e vida do Nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 57-94, 1995.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2011, 2016, 2017. p.06.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

INGOLD, Tim. **The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill**. London: Routledge, 2000.

LOPES FILHO, Eujacio B. . **Jogos Indígenas Pataxó: a Identidade Cultural Pataxó por meio do esporte**. Belo Horizonte, 2017 p.11,32.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/Projetos globais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

OLIVEIRA JÚNIOR, Valdeck Gomes de. **Currículos vivenciados em escolas indígenas: contributos para uma educação contra-hegemônica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

OLIVEIRA, Allyne Jaciara Alves Rios. **Povo Koiupanká e a educação escolar indígena: 15 anos de resistência no sertão alagoano**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

UNESCO. **Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage**. Paris: UNESCO, 2003. Disponível em: <https://ich.unesco.org/en/convention>. Acesso em: 9 jun. 2025.

VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. Povos do sertão de Alagoas: confinamento, diáspora e reterritorialização. **Fórum Identidades**, Itabaiana, v. 8, n. 4, p. 1-19, jul./dez. 2010.

NAS BORDAS DO TERREIRO: crianças indígenas Jiripankó no ritual da Flechada do Umbu

Williane Antônia Soares dos Santos³⁷

Vinícius Alves de Mendonça³⁸

Considerações iniciais

No primeiro domingo de março de 2025, viajamos a Pariconha, município do Sertão alagoano, onde tivemos a oportunidade de observar a parte pública de um dos dias do Ritual das Corridas do Umbu que “são compostas de pelo menos três partes: o Flechamento do Umbu, a Puxada do Cipó e a Queima do Cansanção” (Peixoto, 2023, p. 152). Na ocasião, assistimos uma parte do ritual da Flechada do Umbu e a Queima do Cansanção³⁹.

³⁷Graduada em História pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Pesquisadora associada ao Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas (GPHIAL/CNPq/UNEAL). E-mail: williane.assantos@gmail.com

³⁸Doutorando e Mestre em História pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Graduado em História pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Atualmente, professor efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC/AL). Vice-Coordenador do Curso de Pós-Graduação em História Indígena de Alagoas promovido pela UNEAL. Pesquisador associado ao Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas (GPHIAL/CNPq/UNEAL). E-mail:

viniciusmendonca.ac@professor.educ.al.gov

³⁹ “O cansanção é uma planta arbustiva, conhecida no Nordeste brasileiro como urtiga; quando toca a pele, provoca coceiras e queimaduras. Suas folhas e caules tem coloração verde-claro, é encontrada geralmente na mata, próxima à

Passamos o início da manhã na Aldeia Katokinn e percebemos a participação das crianças no ritual, principalmente nos momentos que antecediam a entrada dos Praiás⁴⁰, a representação física dos ancestrais Encantados, no terreiro, mas foi em no final da manhã quando chegamos a Aldeia Jiripankó que observamos o fenômeno que motivou a escrita desse trabalho. Durante o ritual, percebemos que as crianças se reuniam nas bordas do terreiro e assistiam a dança dos Praiás, conversavam entre si e brincavam com maracás improvisados com garrafas PET⁴¹ contendo areia e pequenas pedras.

É oportuno destacar que a temática da infância indígena é bastante discutida nas áreas da Antropologia, da Sociologia e da Psicologia, com poucos estudos produzidos pela História, mas são raras as pesquisas que priorizam o protagonismo das crianças, motivo pelo qual decidimos produzir este trabalho. Nosso objetivo é analisar a fase da infância enquanto estágio importante na construção da identidade étnica da criança indígena, evidenciando o protagonismo da criança indígena, suas contribuições e seu papel ativo na estrutura social das aldeias. É pertinente ressaltar que esse papel é fundamentado na relação de interdependência e a criança indígena aparece enquanto (re)produtor cultural.

catingueira rasteira, tendo maior incidência após as chuvas” (Peixoto, 2023, p. 158).

⁴⁰ “Somente homens podem usar as roupas dos Praiás e suas identidades não podem ser reveladas nem mesmo dentro da própria comunidade, muito menos aos brancos. A vestimenta é feita da fibra do caroá e composta por uma máscara, um chapéu em forma de cone trançado de palha de ouricuri, um “casaco”, duas cintas trançadas, um “saiote” e o “tonã” (parte superior da roupa). As partes do corpo que ficam expostas, como os braços, são pintadas com o toá (argila de cor branca)” (Santos, 2023, p. 151)

⁴¹ Garrafas de Polietileno Tereftalato (plástico)

Para organização e embasamento das discussões acima propostas nos amparamos nos postulados de Vygotsky (2001) com a proposição de que a formação da criança recebe influência direta do meio social, histórico e cultural nos quais está inserida; Libardi e Silva (2021) e Libardi e Castro (2017) sobre as relações intergeracionais, a proteção da infância e a infância nas comunidades tradicionais, proporcionando uma visão crítica sobre as relações intergeracionais e a discussão sobre os lugares da criança; Cohn (2021) trabalhando definições de infância e pesquisa sobre e com crianças indígenas na perspectiva da Antropologia da criança e da Antropologia da infância.

Ainda sobre a pesquisa bibliográfica, escolhemos Peixoto (2023) com o conceito de pertencimento e Candau (2016) sobre memória e identidade. A pesquisa de campo foi orientada em Oliveira (1996), com os ensinamentos sobre o comportamento do pesquisador em campo e as relações estabelecidas com o objeto de pesquisa. O autor também apresenta a discussão sobre ser observador participante, método que utilizamos.

Para os fins a que se propõe, esta pesquisa se organizou em três tópicos que se concentraram respectivamente: primeiro, fazemos a contextualização sobre a relevância das infâncias indígenas; segundo, abordamos as características e percepções de infâncias e identidades construídas nas trocas intergeracionais e, o terceiro, trabalhamos o protagonismo das crianças indígenas. Faremos a análise e a discussão utilizando uma prancha fotográfica e duas fotografias, produzidas em campo durante o ritual, que mostram a relação entre as crianças, o meio no qual estão inseridas e as trocas intergeracionais.

A importância das infâncias indígenas

A infância é um momento importante na formação da identidade de

todo indivíduo social, é nela que as crianças começam a aprender sobre costumes, comportamentos e a correlacionar significados a tudo que lhes é apresentado. Nesse processo, o ambiente e as redes de relações desempenham papel fundamental na construção de memórias e no sentido de pertencimento.

Vygotsky (2001) em seu trabalho diz que o crescimento da criança e a construção da linguagem e do pensamento estão associados ao meio social no qual estão inseridas, fazendo desse desenvolvimento um problema sociocultural. Nessa perspectiva, podemos compreender que os adultos possuem influência direta no que concerne a primeira formação de personalidade dos infantes.

A importância das crianças indígenas para suas comunidades e a influência que exercem na perpetuação da cultura e da identidade étnica, não é uma questão atual. Durante a colonização e o projeto de catequização, por exemplo as crianças foram tidas como o melhor caminho para a proliferação dos ideais cristãos e para chegar aos adultos.

Nas cartas de Nobrega e Anchieta, é evidenciado que “instruir” os velhos e adultos era mais difícil, pois não abandonavam os costumes nativos ou aceitavam verdadeiramente o cristianismo, então, os jesuítas, viram nas crianças a possibilidade de fácil reconstrução de hábitos, a partir do distanciamento e demonização do que representava a cultura indígena, a imposição dos preceitos cristãos e a alfabetização e letramento no português (Moreau, 2003). Nessa perspectiva educacional, a criança aparecia mais como um produto, um livro ainda em construção, do que participante da própria formação.

A tentativa de afastamento da cultura e identidade indígena, por séculos foi artifício utilizado para negar a existência dos povos originários, que pela narrativa da historiografia clássica deixaram de existir a partir do primeiro contato com o colonizador. A escola, no

contexto republicano, representava um cenário de formação do cidadão brasileiro, a construção da identidade do país e o indígena não tinha espaço de protagonismo nessa história.

Numa perspectiva mais atual, separamos algumas definições sobre a Educação Escolar Indígena presentes no Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009⁴². Foi definindo que a Educação Escolar Indígena, deve ser organizada com a participação dos povos indígenas, respeitando suas especificidades e necessidades, também institui que as escolas sejam lotadas nos territórios indígenas e a produção de material específico. Medidas como essa entregam para as comunidades indígenas o que lhes foi negado desde a chegada dos colonizadores, um espaço seguro e de protagonismo na formação educacional.

Apresentamos nesse tópico de forma rápida e com grandes saltos temporais como a educação tem impacto direto na formação das identidades e infâncias indígenas, para destacar que os lugares, sejam as bordas do terreiro nos rituais ou o ambiente escolar, e o convívio familiar, proporcionam a construção das identidades e do protagonismo das crianças.

As relações intergeracionais durante o ritual da Queima do Cansação

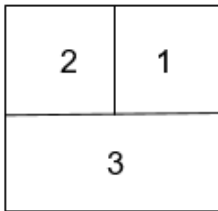
A memória dos velhos traz a força da espiritualidade e o sentido de pertencimento, possibilitando que as gerações mais novas consigam acessar a narrativas de um passado que não vivenciaram, mas que faz parte da memória que compartilham como povo. A memória e a identidade estão interligadas (Candau, 2016) e formam tanto a

⁴² Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.

individualidade, quanto o coletivo social.

A construção da identidade da criança indígena é formada pelo que aprendem e compreendem através das relações com outras gerações da comunidade e do compartilhamento das memórias, experiências e saberes ancestrais, mas também das interpretações sobre as vivências e memórias que produzem a partir das interações entre o próprio grupo geracional. A fotografia abaixo é uma representação da prática e importância dos vínculos intergeracionais.

Prancha Fotográfica 01 – As crianças e os adultos no ritual da Queima do Cansanção



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

Na fotografia 1 as crianças estavam nas bordas do terreiro, junto aos adultos no início do ritual da Queima do cansanção, que é:

[...] a continuação dos festejos do Imbu Flechada. Por se tratar de uma planta da família das urtigas, o simples toque da planta na pele pode fazer arder,

como se estivesse queimando, daí o nome de “Queima do Cansanção”. O ritual consiste em testar a coragem de homens e mulheres na tentativa de esquivar-se dos dançadores que seguram a planta. Pintados com toá e dançando o Toré, os grupos giram de maneira sincronizada, a fim de se defender das “queimadas” dos dançadores. Enquanto isso, os Praiás giram em círculo no entorno daqueles que se arriscam a entrar na “brincadeira” (Santos, 2023, p. 149).

No início do ritual, as crianças observavam das bordas a movimentação no terreiro e cada vez que o Praiás, que são a representação física dos ancestrais Encantados (Santos, 2023), diminuía o círculo em torno dos dançadores, as crianças se animavam. Nas fotografias 2 e 3, as crianças estão dançando em conjunto no terreiro, enquanto ao fundo os Praiás, estão pisando o cansanção. Esse momento foi quando o terreiro foi liberado para que todos dançassem o Toré em conjunto.

Até mesmo as mais pequenas participaram do momento. Esse é um exemplo da troca entre as gerações que configura parte importante na construção da identidade das crianças, que aprendem com os pais e os mais velhos da comunidade. No momento do ritual observando, perguntando e vivenciando, as crianças conseguem passar a não apenas pertencer, mas a ocupar esses lugares de identidade.

O Protagonismo das crianças indígenas

Qvortrup (2010) destaca que as concepções sobre o período da infância são variados e comumente interpretados como um curto e passageiro tempo, “o período de tempo que demarca o começo e o fim da infância individual de uma pessoa” (p. 634). Falamos anteriormente

sobre a importância da infância para a construção social porquê é referencialmente a fase da vida em que a personalidade e o caráter são inicialmente formados, sofrendo algumas alterações conforme são criadas novas redes de relações.

Olhando para as crianças como parte da estrutura social de um meio passamos a compreendê-las como indivíduos que mesmo carregando certa dependência dos adultos, apresentam perspectivas independentes, ou seja, interpretações e visões próprias sobre o meio social do qual fazem parte. As crianças indígenas que estavam no ritual da aldeia Jiripankó apresentaram características de comportamento que configura uma relação paralela a forma como observam e interagem com o ambiente e as outras estruturas geracionais. A fotografia abaixo é a inspiração do título da pesquisa e representa de forma clara a criança enquanto destaque da própria história.

Fotografia 01 – Crianças na borda do Terreiro da Laranjeira, Jiripankó



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

As crianças que aparecem na fotografia observam o ritual e demonstram interesse, comentando e compartilhando detalhes. Em quanto os Praiás dançam, nas bordas do terreiro acontece a interação entre membros de uma mesma categoria da estrutura social da aldeia. As crianças também participam da produção cultural, quando a sua maneira relacionam o que aprendem com mais velhos ao que vivenciam em conjunto com outras crianças.

A presença dos Praiás na foto é importante porque demonstra a religião que é uma das principais características culturais nas aldeias indígenas do Sertão alagoano e a identidade e o pertencimento estão fortemente ligados a esses aspectos que são essenciais para construção da identidade das crianças indígenas dessas comunidades. Sobre a relação dos indígenas com o terreiro, Peixoto diz que:

[...] o Terreiro foge do padrão visto nos espaços de congregação de outras religiões. A ausência de paredes, pisos cerâmicos, decoração suntuosa, mobília e altares é substituída pela simplicidade do chão de terra, pela poeira e pelo calor, mas é um espaço onde transborda pertencimento, partilha, fé, devoção e identidade (Peixoto, 2023, p. 61).

Diferente de lugares como a casa ou a escola que são ambientes mais fechados, é no terreiro onde a criança participa dos eventos religiosos, vivenciando as relações de seu meio social que envolvem os adultos, as lideranças e outras crianças reunidas no mesmo lugar. Nesse sentido, o território, o canto, a pintura corporal e o bater ritmado dos pés no Toré, proporcionam para as crianças a experiência de vivenciar e criar as próprias interpretações dos sentidos e sentimentos que aprenderam ouvindo das experiências dos mais velhos.

Enquanto ficam nas bordas do Terreiro as crianças não apenas

observam o que acontece, mas criam um vínculo de pertencimento pois se veem como parte do lugar e dos eventos que ali acontecem. Essa conexão é construída no cotidiano, na escola indígena e dentro de casa, mas principalmente no coletivo que os rituais proporcionam. A fotografia 02 mostra a interação entre crianças durante um intervalo do ritual.

Fotografia 02 – Crianças dançando no terreiro com Maracás improvisados



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

A criança de camisa preta, no lado esquerdo da fotografia, inicialmente pegou uma garrafa plástica vazia e colocou um pouco de terra e algumas pedras. Observamos enquanto sozinha começou a balançar seu Maracá improvisado a dançar ao redor do Terreiro. Aos poucos as outras crianças se aproximaram e ela os mostrou como fazer o instrumento de improviso, resultando nesse momento que registramos.

Em sua pesquisa de graduação, Marcos Amaral (2020) se propôs a

falar sobre as vivências das crianças indígenas Kaingang, relatando através da perspectiva da criança como o conhecimento ancestral é transmitido e recebido por elas através de brincadeiras realizadas no aldeamento. No contexto da aldeia como espaço propício para compartilhamento e práticas de saberes ancestrais, a criança indígena tem um lugar favorável e seguro para construir e usar métodos próprios de aprendizagem e ensinamentos sobre suas culturas.

Como mostra a fotografia 2, enquanto os adultos seguem em seus afazeres, as crianças conseguem a partir de brincadeiras e linguagens próprias da idade, compartilhar e potencializar o que aprendem da cultura de seus povos. Isso acontece, seja participando de um dia de ritual ou dialogando sobre os saberes ancestrais e científicos nas Escolas Indígenas, com currículo diferenciado. As crianças protagonizam e constroem suas identidades e contribuem cultural e socialmente nas aldeias.

Considerações finais

A ausência de olhar para a temática de infâncias indígenas nas pesquisas com crianças é um dos problemas que sufoca a perspectiva da própria comunidade sobre as concepções de infância (Libardi e Silva, 2021), ocasionando por vezes interpretações descuidadas de que as infâncias indígenas são homogêneas, quando na realidade são plurais e inerentes de cada etnia.

A infância é o principal estágio de formação identitária e quando falamos de infâncias indígenas, as vivências e práticas culturais protagonizadas pelas crianças são expressão de resistência. As crianças são capazes de transitar e construir redes de relações por toda a comunidade, fazem interferências, ocupam espaços e enxergam as

dinâmicas sociais de uma forma singular que as diferencia e as faz indispensáveis para compreender a organização estrutural das aldeias.

Por isso, precisamos direcionar nossas pesquisas a mostrar as infâncias indígenas pela visão das crianças e não apenas a dos adultos sobre os elementos e memórias da infância. É “mostrar que no processo de se tornar adulto uma criança aprende não apenas através dos adultos, mas também de outras crianças” (Pires, 2010, p.151), elas são parte da sociedade e como qualquer grupo social, apresentam impressões e interferências válidas às relações e ambientes que compartilham com outras estruturas.

O respeito e o cuidado com as crianças e a preservação da infância devem ser mantidos, mas isso não significa continuar a subestimar-las em suas capacidades. Para a Antropologia da infância e a Antropologia da criança, elas são membros da sociedade que atuam plenamente nas culturas de seus lugares sociais (Conh, 2021). A falsa ideia de ingenuidade intelectual das crianças não condiz com a importância que elas exercem, principalmente nas comunidades indígenas. Pesquisar com crianças indígenas abre um mundo de possibilidades e novos olhares para as temáticas que antes só percebíamos pelas impressões dos adultos.

Referências

AMARAL, Marcos. **Fazer Criança**: das concepções aos contextos de vivências e brincadeiras das crianças indígenas Kaingang. TCC (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, p. 70. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/204684>. Acesso em 15 nov. 2022.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.

COHN, Clarice. O que as crianças indígenas têm a nos ensinar? O encontro da etnologia indígena e da antropologia da criança. **Horizontes Antropológicos**, 2021, v.27, n.60, 31-59. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401971263002>. Acesso: 15 nov. 2022

Geertz, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LIBARDI, Suzana Santos; SILVA, Alana Gabriela Barros Doia da Silva. Crianças indígenas no Brasil: qual a contribuição das pesquisas em psicologia. Fortaleza: Revista de Psicologia, v. 12, n. 1, p. 48-60. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348636936_Crianças_indígenas_no_Brasil_qual_a_contribuição_das_pesquisas_em_psicologia_In_digenous_children_in_Brazil_what_is_the_contribution_from_psychology_researches. Acesso em: 15 nov. 2022.

LIBARDI, Suzana Santos; CASTRO, Lucia Rabello de. A proteção da infância no Brasil: uma visão crítica das relações intergeracionais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, vol. 17, n. 3, jul./set. p. 895-914. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/37678/26495>. Acesso em: 20 out. 2024

MOREAU, Felipe Eduardo. **Os Índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta**. São Paulo: Annablume, 2003.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, Brasil, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996. DOI: 10.11606/2179-0892.ra.1996.111579.

Disponível em: <https://revistas.usp.br/ra/article/view/111579>.. Acesso em: 15 out. 2024.

PEIXOTO, José Adelson Lopes. **Minha identidade é meu costume:** religião e pertencimento entre os indígenas Jiripankó – Alagoas. Palmeira dos Índios, AL: GPHIAL, 2023.

PIRES, Flavia. O que as crianças podem fazer pela Antropologia. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 137-157, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/3kz5pdFYfh4dZW4XFxDyBqz/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

PIRES, Flavia. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. **Cadernos de Campo (São Paulo – 1991)**, São Paulo, Brasil, v. 17, n. 17, p. 133-151, 2008. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v17i17p133-151. Disponível em: <https://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/47058>. Acesso em: 15 nov. 2022.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQV9wZS3Pf/abstract/?lang=pt>. Acesso: 11 nov. 2022.

SANTOS, Cícero Pereira dos. **O tronco, a rama e a semente: terras e territorialidades Jiripankó**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), Instituto de Ciências Sociais (ICS), Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Maceió, p. 185, 2023. Disponível em: https://www.gphial-uneal.com.br/_files/ugd/240cb7_a718339c12ae413aa16080310d8af933.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. [s.l.]. Ed Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 18 out. 2024.

O TORÉ DOS KARIRI-XOKÓ: escritos sobre o 1º Festival de Toré no espaço cultural indígena Memorial Manoel Francisco em Porto Real do Colégio

José Murilo Fortunato Pereira⁴³
Yuri Franklin dos Santos Rodrigues⁴⁴

Considerações iniciais

O Toré, praticado pelos povos indígenas na região Nordeste, reflete um movimento de existência e resistência cultural frente aos processos de silenciamento vivenciados por esses povos no correr dos séculos. É um elemento entendido como diacrítico por delinear o ser indígena no Nordeste. Na pesquisa, devido à complexidade e diversidade desta prática entre as etnias presentes na região em nosso contemporâneo, o foco do estudo se refere ao Toré dos Kariri-xokó, residentes no município de Porto Real do Colégio -AL.

A escolha da temática ocorreu ao assistir o 1º festival de Toré realizado no Memorial Manoel Francisco, Serra do bode na aldeia indígena Kariri-xokó em março de 2025, a convite de Ana Patrícia Santos, indígena que mediou minhas imersões de campo dentro da

⁴³ Graduado em Artes Visuais pela Universidade federal de Pelotas – UFPel. Trabalho orientado pelo Prof. Yuri Franklím dos Santos Rodrigues.

⁴⁴ Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Graduado em História pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e em Ciências Sociais pela Faculdade Única de Ipatinga. Atualmente é professor substituto de História na Rede Municipal de Educação do município de Coité do Nóia e de Sociologia na Rede Estadual de Educação de Alagoas. Membro do Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas (GPHIAL).

aldeia, tendo uma contribuição significativa para que esta pesquisa fosse concretizada. O festival contou com a participação de seis grupos de Torés, sendo eles: Bokuia Naté Nidé, Grupo Canindé, Kraxiklyá, Grupo Dezibukuá, Grupo Sabuka e o Grupo dos Curumins. O ponto central do Festival foi justamente fortalecer a prática do Toré dentro da comunidade seguindo as tradições e também ressignificando esse saber deixado por seus ancestrais.

Em relação à metodologia, cabe ressaltar que a pesquisa teve como fio condutor a cartografia, método que enfatiza o processo e não os objetivos dados a priori, Passos; Kastrup; Escóssia, (2009), nas próximas páginas irei me ater melhor ao processo cartográfico usado no trabalho. Dando sequência, as imersões de campo, também foram cruciais para a elaboração do trabalho, que contou para além dos registros fotográficos e audiovisuais do evento, as entrevistas realizadas depois do Festival com os interlocutores da pesquisa, sendo eles: ⁴⁵Ana Patrícia Santos, ⁴⁶José Nunes de Oliveira e ⁴⁷Euzani da Cruz, com falas preciosas que deram liga ao corpo do texto. Unindo esses elementos foi possível documentar uma pequena trajetória investigativa em torno da prática do Toré dos Kariri-xokó e do 1º festival ocorrido na aldeia.

Por fim, como forma de localizar o leitor, o trabalho encontra - se fragmentado em três pequenas seções, sendo a primeira seção voltada a uma breve explanação sobre a metodologia usada, a segunda seção busca tramar um breve panorama cultural sobre o povo Kariri-xocó,

⁴⁵ Liderança indígena Kariri-Xokó, diretora do Instituto Indígena Além do Tempo e idealizadora do 1º Festival de Toré. Também foi responsável pela mediação nas imersões de campo deste trabalho dentro da aldeia.

⁴⁶ Liderança indígena Kariri-Xokó e guardião da cultura de seu povo. Esteve presente no festival e também fez contribuições valiosas para pesquisa.

⁴⁷ Liderança indígena Kariri-Xokó e grande conhecedor da história oral de seu povo. Marcou presença no festival participando do grupo Canindé. Também foi um importante colaborador neste trabalho.

tendo a contribuição dos interlocutores deste trabalho, finalizando com terceira seção voltada ao relato do 1º festival de Toré ocorrido na aldeia.

Cartografia: um mapa em branco que se esboça ao mergulhar no território

Inicialmente, esta pesquisa possa soar um pouco intimista em virtude de ser minha primeira escrita referenciando os povos indígenas em Alagoas, especialmente o povo Kariri-Xokó ao qual me propus a trabalhar registrando o 1º Festival de Toré realizado em março de 2025 no município de Porto Real do Colégio - AL. A pesquisa teve como espinha dorsal o método cartográfico, pouco usual se pensarmos as metodologias “tradicionais” usadas no campo das humanidades que focam na representação, na objetividade e na separação de sujeito/objeto. Na Cartografia, o acompanhamento dos processos, as experiências do campo e o fluir dos acontecimentos são pontos centrais para o seu desenvolvimento. Gestada em 1995, por Félix Guattari e Gilles Deleuze, ela é um método usado na área da psicologia, da saúde, mas também no campo da educação e das artes por ter um apreço a elementos que estão em constante movimento e transformação.

Em Passos; Kastrup; Escóssia, (2009, p.40) é sugerido,

praticar a cartografia envolve uma habilidade para lidar com metas em variação contínua. Em realidade, entra-se em campo sem conhecer o alvo a ser perseguido; ele surgirá de modo mais ou menos imprevisível, sem que saibamos bem de onde

No meu caso, inicialmente o estudo versava o fazer cerâmico dos

Kariri-Xokó com foco nas louceiras, peças centrais desse saber dentro da aldeia. Durante as minhas imersões de campo, Ana Patrícia Santos, indígena Kariri-Xokó e diretora do instituto indígena Além do Tempo foi a mediadora acolhendo-me na aldeia, dando-me o suporte necessário, sugerindo possíveis interlocutores. Foi por seu convite que participei como expectador do 1º Festival de Toré ocorrido na aldeia, fato este que foi um divisor de águas para minha pesquisa, que antes buscava pistas sobre elemento cultural cerâmico do grupo étnico.

Passado uma semana depois do Festival, que ocorreu no dia 22/03/2025, voltei a fazer contato com Ana Patrícia Santos, angustiado por não ter conseguido feito nenhuma entrevista com alguma das louceiras que ela mesma estava articulando contato. Como o prazo para entrega dessa escrita estava ficando estreito, conversei com ela sobre meu medo de não ter o tempo necessário para esses diálogos e ficar um trabalho incompleto visto os desencontros ocorridos. Foi então, que observando o material que havia produzido no festival que me dei conta que poderia utilizar os registros e observações realizadas daquele evento para construir esta pesquisa.

Sendo assim, voltei-me para o Toré, reconfigurando meu percurso, deixando de lado o interesse inicial pelo elemento cerâmico. Essa mudança nasceu de uma conexão processual com o que eu vivenciava e não poderia ignorar, mesmo que isso significasse retornar à estaca zero e repensar minha pesquisa. Aos poucos, a aldeia, que inicialmente me parecia distante por eu não ser indígena, foi se tornando mais próxima. Esse movimento aconteceu por meio de um olhar atento à rítmica dos passos e à delicadeza e firmeza dos gestos daquele ato circular que une a todos em um só movimento, fazendo com que o estranhamento inicial se dissolvesse e desse lugar ao acolhimento.

Kariri-Xokó: povo silencioso do rio Opará

Há muitas formas de dizer quem é o povo Kariri-Xokó e sem dúvidas a chamada que abre essa seção é uma das mais bonitas: povo silencioso do rio Opará. Além dessa nomenclatura, podemos também se referir a eles como povo pescador, povo que cura através das águas, povo forte ou povo do segredo. A formação atual dos Kariri-Xokó é uma fusão de outras etnias que remonta ainda o século passado. Tenório (2015, p.5) em seu estudo sobre o Toré do Kariri-Xokó discorre

a comunidade Kariri-Xocó representa o que resta da fusão de vários grupos indígenas do século XIX ao XX, remanescentes de aldeamento e catequese, como os grupos sobreviventes da região (Kropotó, Kariri, Aconã e Plaki-ô). Com a expulsão dos Xocó da ilha de São Pedro – SE, pelos fazendeiros, esse povo desceu o Rio São Francisco procurando uma morada, chegando a Porto Real do Colégio, encontrou os Kariri que os acolheu, passando a viver junto bem antes de serem reconhecidos como comunidade indígena.

A riqueza cultural gerada dessa fusão étnica pode ser evidenciada em situações cotidianas como por exemplo nos grafismos corporais usados em contextos celebrativos e ritualísticos que foram possíveis de observar durante o festival. Na pintura corporal conseguimos identificar elementos mesclados tanto dos Kariri quanto dos Xokó. Nisso, Euzani da Cruz sobre a pintura corporal diz,

[...] é, o preto, o Kariri vai representar mais o preto. O Xokó, ele representa, a escritura dele é mais com branco. Assim, representa, usa muito branco. Mas ele usa os dois, mas um tem a

referência do branco e o outro do preto. O preto e o branco são pouco. Por que o branco? Porque eles curam muito com a ciência das águas. O branco. E o preto é o segredo. O preto é o poder de Deus em segredo. O que vem de Deus é que o preto representa luto para as pessoas, mas para nós representa proteção. (Euzani da Cruz, 2025. Porto Real do Colégio - AL) áudio 07

Mais adiante, na terceira seção do trabalho destinado ao festival será possível observar essa marca cultural através dos grafismos corporais nos mosaicos de fotografias e de como essas cores monocromáticas, preto e branco são utilizadas. Outro fato interessante sobre o processo de reconhecimento étnico dos Kariri-Xokó, envolve a figura de Manoel Francisco, que hoje é homenageado num memorial indígena levando seu nome e onde aconteceu o festival. Sobre a importância da memória desse indígena, Ana Patrícia Santos que foi uma grande possibilitadora desse trabalho relata,

[...] eu queria colocar o nome do meu avô. Porque pra mim, assim, seria uma honra pra minha mãe, que ainda hoje ainda é viva, minhas tias, poder ter esse orgulho de ter um local aqui na aldeia que ele nunca foi homenageado. E ele se dedicou tanto para essa aldeia, deu 16 viagens para Bom Conselho a pé, em busca do reconhecimento que aqui a gente vivia sem ter conhecimento nenhum em questão de posto de saúde, em questão de escola, não tinha assistência nenhuma da FUNAI, a FUNAI não tinha acesso a gente, então no tempo era o padre Alfredo (Ana Patrícia Santos, 2025. Porto Real do Colégio – AL).

O desejo de Ana Patrícia Santos em celebrar a memória de seu avô, vai muito de encontro a perspectiva de referenciar os seus, aos que vieram antes, aspecto muito presente na cultura indígena. Pelos seus

relatos, Manoel Francisco foi uma pessoa muito discreta, não gostava de se apresentar ou se aparecer, daí a questão de ter caído no esquecimento dentro da comunidade ao longo dos anos. Ainda sobre a figura de Manoel Francisco, Euzani da Cruz diz,

o Manuel Francisco ele não era pajé, ele era uma liderança. Era um conselho espiritual, ele era um ancião espiritual que tinha respeito na aldeia, tipo um conselheiro espiritual dos fortes do conhecimento do ritual. Ele não era pajé nem cacique, mas ele se encaixava no meio da equipe dos pajés e dos caciques. Era que ele tinha um conhecimento profundo do ritual. Aí ele era respeitado nessa parte (Euzani da Cruz, 2025. Porto Real do Colégio - AL).

A fala de Euzani Cruz vai muito de encontro a de Ana Patrícia Santos ao reconhecer Manoel Francisco como uma figura de profunda importância para os Kariri-Xokó. Atualmente o Memorial Manoel Francisco é sede do instituto indígena Além do Tempo, localizado na Serra do Bode, na aldeia indígena Kariri-Xokó, espaço construído em formato circular que recebe visitantes, escolas, ações culturais e sociais dentro da aldeia, além de ser também um espaço de socialização e encontros.

Por uma experiência estética: 1º festival de Toré Kariri-Xokó

Toré é arte. Por que o Toré é arte? Porque o Toré, ele é canto. Canto é arte. E dança. Dança é arte. E os rituais, os rituais são narrativas. Rituais são narrativas de conexão entre seres humanos com a natureza e, é também narrativa de conexões de seres humanos com a divindade (José Nunes de

Oliveira, 2025. Porto Real do Colégio - AL).

Chegada a última parte do trabalho voltada especialmente ao Festival, senti a necessidade de antes tecer conexões entre as narrativas dos interlocutores indígenas da minha pesquisa e autores que também, antes de mim já pesquisaram e escreveram sobre o Toré. Dito isto, Grünewald, (2005, p.28) em seus escritos sobre os povos indígenas no Nordeste, sinaliza que,

o toré está intimamente ligado às etnogêneses dos índios do Nordeste, isto é, sociedades que passavam por camponesas e, diante da existência de um campo para suas aparições, assumiram publicamente suas identidades étnicas, reivindicando seus direitos assegurados pela União.

Em outras palavras e como o próprio autor sinaliza, o Toré pode ser entendido como um sinal diacrítico, um elemento que marca e diferencia as populações indígenas dos não indígenas dentro do contexto da região nordestina. Para os não indígenas pode ser entendido como esse elemento cultural, poesia, um folguedo e ou brincadeira, mas numa perspectiva indígena, José Nunes de Oliveira indica que

ele é como se fosse nossa diplomacia. Quando a gente foi menosprezado pelo Estado brasileiro e deixou a nós sem proteção, a gente começou a dançar Toré para ser reconhecido novamente como indígena. Porque o Toré é um fator diferenciado. Principalmente quem é indígena canta Toré. Então você vê a importância do Toré, não só para Kariri-Xokó, mas para os índios do Nordeste (José Nunes de Oliveira, 2025. Porto Real do Colégio - AL).

É muito interessante pensar o Toré enquanto elemento diplomático ainda mais pensando a pauta indígena que é marcada por processos de luta, resistência e sobrevivência. Acredito que a diplomacia nesse caso indica justamente este processo de abertura de diálogo e busca por soluções não violentas frente a problemas enfrentados por essas populações desde o processo de colonização, refletindo até hoje na reivindicação por terra, reconhecimento, seguridade de suas práticas religiosas e ou a direitos básicos fundamentais como acesso a saúde e educação. Euzani da Cruz, trouxe uma fala que dialoga com esse pensamento do Toré enquanto elemento diplomático, sugerido anteriormente por José Nunes de Oliveira

ao correr do tempo, os brancos, na época, achavam que os indígenas podiam ser inimigos. Para mostrar para a cidade, nós fizemos o primeiro toré com o povo da cidade em 1942. Em 1942, foi o primeiro toré. O primeiro toré foi em 1942, para poder mostrar para o branco que nós não queríamos inimizade (Euzani da Cruz, 2025. Porto Real do Colégio - AL).

Euzani da Cruz se refere a atual cidade de Porto Real do Colégio, que começou justamente com um aldeamento indígena, mas que depois com o processo colonial passou a ser ocupada por não indígenas. A população indígena que antes ocupava o município passou a viver de forma marginalizada numa única rua conhecida como a rua dos caboclos, isso pelos idos de 1950/1960, hoje leva o nome de rua São Vicente. Nesse contexto a figura do SPI já se fazia presente na região, e claro o Toré também foi esse elemento crucial aditado ao Oricuri no processo de reconhecimento e retomada dos Kariri-Xokó.

Nesse sentido, o Toré tornou-se elemento identitário e étnico do grupo, utilizando em distintos ambientes e espaços, seja como

reivindicação política ou relação com o sagrado. Assim, o Toré torna-se um elemento aglutinador de diversos sentidos. É nesse aspecto que surge o 1º Festival de Toré ocorrido na aldeia. Usei a expressão experiência estética, comum no campo das artes, porque que se refere a ideia de atravessamento, de ser tocado, instigado pelas emoções que nos acontecem ao entrar em contato com qualquer tipo de elemento artístico, cultural. Sobre esse pensamento Dewey (2010. p. 154) sugere

a medida que a empolgação com o tema vai se aprofundando, ela constrói um reservatório de atitudes e significados que são oriundos das experiências anteriores. E conforme eles vão sendo despertados e começam a entrar em atividade, eles se transformam em pensamentos e emoções conscientes, em imagens marcadas pela emoção.

E, o festival foi justamente esse momento, acontecimento permeado de emoções. Aqui no trabalho pode ser entendido como uma experiência estética, afinal ainda em Dewey (2010, p. 122) “toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive”, ou seja o ser humano por natureza está sempre suscetível a experimentar sensações novas.

O evento ocorreu em março de 2025, num Sábado por volta das 14hr, e findou com um grande Toré reunindo os grupos que participaram do festival, sendo eles: Bokuia Naté Nidé, Grupo Canindé, Kraxiklyá, Grupo Dezibukuá, Grupo Sabuka, Grupo dos Curumins, o povo da comunidade e também as pessoas não indígenas que se faziam presentes no evento. Importante ressaltar é que todos os grupos de Toré que se apresentaram pertencem a aldeia, sendo hoje pilares essenciais para a continuidade dessa prática ancestral. Sem dúvidas, esse foi o ponto alto do festival, a comunhão selada nesse ato circular. Ao todo, o

evento contou com a participação de seis grupos de Toré, entre homens, mulheres e crianças. No mosaico de fotografias abaixo é possível observar os grupos participantes.



Da esquerda para direita: figura A - Grupo dos Curumins, figura B - Grupo Bokuia Naté Nidé, figura C - Grupo Canindé, figura D - Grupo Sabuka, figura E - Grupo Kraxiklyá e figura F - Grupo Dezibukuá. Acervo do autor, Março, 2025.

Algo observado foi que em nenhum momento os grupos repetiram os cânticos entoados nas apresentações, demonstrando a singularidade de cada um. Observando o mosaico de fotografias, é possível também ponderar a diversidade dos grupos seja nas vestimentas, adornos corporais e ou nas pinturas corporais. Por exemplo, o Grupo Canindé, da esquerda para direita na parte superior do mosaico, trouxe uma estética que podemos considerar mais tradicional, usando as saias de palha de coqueiro. Outro grupo, Bokuia Naté Nidé, segunda imagem da esquerda para direita, trouxe uma estética digamos mais contemporânea, dançando de calça em referência ao Pajé Francisco Suíra que usava a expressão *Caça Feita* (calça feita) para distinguir as pessoas já adultas dentro da comunidade. As pessoas mais jovens usavam calções ou bermudas.

Ao perguntar o que teria motivado a realização do Festival na

aldeia, José Nunes de Oliveira foi incisivo

a gente faz o discurso falando da importância da categoria para a comunidade. O jovem que está vendo acontecer o festival não vai esquecer, porque ele está vendo e a memória para nós é importante, a tradição oral é importante. O aprendizado da cultura indígena é ver, pegar, comer, praticar. Eu falo na cultura, eu posso falar na cultura, falar da manga, falar do caju, mas você só vai sentir a dimensão da fruta do caju ou da manga que você pegar e comer. Então, a conexão é que tem que pegar aquilo ali para aprender (José Nunes de Oliveira, 2025. Porto Real do Colégio - AL).

Essa educação através do olhar atento, do observar é um elemento vivo dentro da cultura Kariri-Xokó, isso fica claro quando o grupo que abre as apresentações do festival é justamente o grupo dos Curumins, no caso as crianças da aldeia, simbolizando a dimensão da esperança e continuidade da tradição cultural. Ainda como um complemento das inquietações que teriam levado a organização do festival, José Nunes de Oliveira pondera

porque estão viajando muito e às vezes deixam a desejar aqui na aldeia. O Toré, nas suas origens, foi feito pelos nossos antepassados para a nossa alegria, nossa felicidade. Se a gente cantar o Toré só para ganhar dinheiro fora, a gente vai esquecer a função dele social na comunidade. Então, a gente fez esse festival, para lembrar a comunidade e esses grupos que eles são importantes aqui para a comunidade. Eles não devem deixar nunca de cantar e dançar o Toré. Porque o Toré é como se fosse nossa marca, marca registrada (José Nunes

de Oliveira, 2025. Porto Real do Colégio - AL).

Apesar de ter tido momentos curtos de escuta com seu Nunes, que é tido na aldeia como um ancião e historiador da comunidade foram instantes de aprendizado e lucidez sobre as nuances e complexidades do Toré. Essa sua fala me remeteu ao trabalho de Mota, (2005, p.182) quando diz

ao apresentar performances deste toré aberto, que não está proibido para os não-índios, inclusive usando roupagem indígena, caracterizando-se como índios, ou seja, servindo ao imaginário não-indígena com o propósito de mostrar a cultura tradicional indígena e até mesmo para ganhar dinheiro. Este toré que apresentam em festas não-indígenas é o chamado "toré de búzios".

A pesquisadora menciona uma prática comum aos Kariri-Xokó e que também é citado por José Nunes de Oliveira sobre as apresentações de Toré fora da aldeia, para pessoas não indígenas, entendida como um mecanismo de subsistência para estes grupos. Um fato que me deixou reflexivo foi as nomenclaturas usadas pela pesquisadora diferenciando os tipos de Torés, Toré de Roupas, de búzios, diferenciações que por exemplo hoje não são tão levadas em consideração. Fica nítido que há um Toré voltado ao sagrado, mas que também há esse Toré comunitário, aberto a comunidade, ao público. Como a cultura é um elemento dinâmico, que está em constante movimento foi possível mensurar essas diferenças em relação aos nomes.

Outro ponto que prendeu minha atenção durante as apresentações no Festival foi a presença feminina em alguns grupos. Uma observação interessante é que elas não dançavam dentro do círculo, mas sempre fora dele. Em alguns momentos, a depender dos cantos havia a formação de duplas, mas a configuração não era mais em formato

circular e sim de pequenas filas. De logo, não entendi bem essa dinâmica, pois era a primeira vez que presenciava uma não, mas diversas apresentações de Toré quase que simultaneamente, então ter tentando buscar e ou atribuir algum significado para esse detalhe foi literalmente instantâneo, mesmo não tendo sucesso. Abaixo segue uma dupla de imagens de dois dos seis grupos que tinham a presença feminina.



figura A - Grupo Sabuka. Acervo do autor, Março, 2025



figura B - Grupo Camidê. Acervo do autor, Março, 2025

Dias depois da realização do festival, voltei a aldeia para realizar uma entrevista com José Nunes de Oliveira. Foi justamente nesse dia que o detalhe que prendeu minha atenção em um dos momentos do festival foi explicado. Ao indagá-lo sobre a dinâmica dos círculos no Toré, organização e ordenamento, ele prontamente disse

no Toré, ele é três círculos. O círculo do centro tá criança, a criança fica no centro do círculo, porque é a criança que é a nossa esperança. Depois do círculo da criança vem o círculo dos homens, que arrodeia as crianças e depois tem o terceiro círculo, que é o círculo das mulheres, e é as mulheres que protegem os homens. Porque numa luta de terra, a mulher tá na frente, a mulher representa a natureza, a nossa mãe natureza (José Nunes de Oliveira, 2025. Porto Real do Colégio-AL).

A fala de José Nunes de Oliveira, abre um prisma de interpretações quando pensamos sobre a reivindicação e demarcação de terras, pauta que mobiliza os povos indígenas que vivem entre a região do Agreste e Sertão alagoano. Aqui nesse contexto, a mulher indígena assume um papel político importantíssimo na luta pela seguridade de seus direitos fundamentais. Em suma, fica claro que no Toré nada é por acaso, sem sentido ou ordenamento, o cotidiano se mescla as práticas do sagrado dentro dessa dinâmica circular que sacraliza o ser indígena.

Considerações finais

Diante da temática abordada, este estudo apresenta-se como uma contribuição significativa para o entendimento das práticas culturais do povo Kariri-Xokó em Alagoas, sinalizando o Toré não apenas como ritual ancestral, mas como elemento estruturante da vida simbólica e cultural da comunidade. Ao integrar história, tradição e experiências contemporâneas, a pesquisa evidencia como os rituais coletivos funcionam como instrumentos de transmissão de saberes e reafirmação de práticas culturais, reforçando seu papel na dinamização e ressignificação das tradições.

O trabalho assume, ainda, um importante caráter documental, ao registrar de forma sistemática e ética um evento inédito na aldeia o 1º Festival de Toré, consolidando um movimento de valorização e fortalecimento das tradições locais. Esse registro oferece uma visão integrada, revelando suas dimensões simbólicas, sociais e pedagógicas, que até então eram pouco acessíveis fora do contexto comunitário.

Por fim, o estudo evidencia seu enfoque contra colonial, ao conferir visibilidade e protagonismo ao povo Kariri-Xokó por meio de sua tradição ancestral. A análise, orientada por uma perspectiva de cartografia social, revelou vínculos comunitários, processos de

subjetivação e a contínua ressignificação do Toré, consolidando-o como elemento estruturante da vida cultural e social da comunidade. Dessa forma, o estudo não apenas registra uma prática histórica, mas demonstra como a tradição permanece dinâmica, atuando como instrumento de afirmação cultural, resistência simbólica e vitalidade coletiva.

Referências

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. **As múltiplas incertezas do toré**. In: GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo (org.). *Toré: regime encantado do índio do Nordeste*. Recife: Fundaj, Editora Massangana, 2005. pp. 13-33.

MOTA, Clarice Novaes da. Performance e significações do Toré: o caso dos Xocó e KaririXocó. In: GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo (org.). **Toré: regime encantado do índio do Nordeste**. Recife: Fundaj, Editora Massangana, 2005. pp. 173-186.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

TENÓRIO, José Rodrigues. **Toré do Povo Kariri-Xocó**. 2015. Monografia (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena em História) – Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (Prolind), Universidade Estadual de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2015.

PROTAGONISMO FEMININO XUKURU-KARIRI: a atuação do comitê intertribal de mulheres indígenas e o etnodesenvolvimento

Sofia Roberta da Costa Vilela⁴⁸
Yuri Franklin dos Santos Rodrigues⁴⁹

Considerações iniciais

O presente artigo demanda tornar visível o protagonismo sociopolítico do povo Xukuru-Kariri, de Palmeira dos Índios (AL), mais especificamente das mulheres indígenas, que sofreram duplos processos de invisibilidade ao longo da história referente a questão de gênero e etnicidade. Foca-se na trajetória de formação do COIMI – Comitê Intertribal⁵⁰ de Mulheres Indígenas – e algumas atividades

⁴⁸ Pós-graduanda no curso de especialização em História Indígena de Alagoas pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, campus III – Palmeira dos Índios. Graduada em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. Atualmente é professora de História da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas – SEDUC.

⁴⁹ Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Graduado em História pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e em Ciências Sociais pela Faculdade Única de Ipatinga. Atualmente é professor substituto de História na Rede Municipal de Educação do município de Coité do Nóia e de Sociologia na Rede Estadual de Educação de Alagoas. Membro do Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas (GPHIAL).

⁵⁰ Atualmente o uso da terminologia ‘tribo’ para designar as organizações indígenas não é adequada, pois apresenta de maneira pejorativa a estrutura social dos povos originários. De acordo com o Dicionário de Conceitos Históricos de Kalina Vanderlei Silva e Marciel Henrique Silva (2009), o termo carrega um caráter etnocêntrico e um teor “primitivo” em seu significado, além

exercidas até o ano de 2005, incluindo a promoção feminina em espaços associativos e de liderança. Compreende-se a criação do Comitê como lugar de etnodesenvolvimento e transformação social elaborado por meio da comunicação das mulheres indígenas do Nordeste.

Os Xukuru-Kariri enfrentaram, ao longo da história, constantes invasões e perseguições. Os não-indígenas foram se estabelecendo no território, marginalizando e silenciando suas expressões culturais e identitárias, num projeto colonizador. Apropriando-se de suas terras e submetendo-os a violências estruturais, buscando minar sua força política e seu lugar enquanto sujeitos históricos e sociais. Estes esquemas recorreram à inúmeras investidas, desde a primeira usurpação territorial, a instauração de regimes de tutela e extinção dos aldeamentos, que segundo Aldemir Barros da Silva Júnior representou “uma tentativa de acelerar o processo de integração dos índios, mas principalmente de seus territórios, à sociedade nacional. O Estado reavaliava a política de terras e trabalho, uma prática imposta pelo processo de expansão do mercado e desenvolvimento do capitalismo” (Silva Junior, 2007, p.18).

O presente trabalho dialoga na contramão da política de integração, e estreita laços com a perspectiva do etnodesenvolvimento, empreendida por Rodolfo Stavenhagen (1985), para pensar a atuação do Comitê Intertribal de Mulheres Indígenas. Constantes foram as resistências, mobilizações e retomadas para a reafirmação da cultura, conquistando a visibilidade e os direitos políticos e territoriais, meio aos sistemas de opressão que os envolviam. Sendo o indígena o principal agente transformador desta realidade vivenciada, atuando,

de homogeneizar as comunidades, excluindo a diversidade cultural existente nas múltiplas organizações. É importante especificar que esta revisão não estava amplamente difundida no contexto de formação do Comitê, em 2000.

historicamente, através de estratégias, alianças e negociações nos dinamismos das relações públicas e privadas.

Pode-se perceber o viés das transformações sociais na luta das mulheres indígenas dentro das crescentes mobilizações que se estruturaram no final do século XX, como, por exemplo, a formação do COIMI em Alagoas. É a partir deste contexto que o artigo visa traçar a presença das mulheres indígenas Xukuru-Kariri de Palmeira dos Índios, em seus construtos narrativos, trabalhando através da comunicação popular, construindo espaços de formação, reafirmação identitária e conhecimento. Reivindicando o seu lugar enquanto um corpo político que se mobiliza, valorizando e visibilizando as mulheres dentro das comunidades indígenas na perspectiva do etnodesenvolvimento. Entrevistas foram realizadas com as indígenas Graciliana Wakanã⁵¹ e Nará Selestino⁵², pois, ambas participaram de forma intensa nas mobilizações sociopolíticas e formação do Comitê. Através da metodologia da história oral de Verena Alberti (2004), compreende-se que as entrevistas são fontes históricas que documentam o passado por meio de sequências narrativas, “cujo sentido está atrelado à forma” (Alberti, 2004, p. 73). Desta maneira, reflete-se acerca das atividades

⁵¹ Graciliana Selestino Gomes da Silva, Xukuru-Kariri, filha do Cacique Manoel Selestino da Silva e Maria de Lourdes Gomes da Silva, nasceu na Fazenda Canto em Palmeira dos Índios, mas atualmente reside na Aldeia Mãe Serra do Capela. É militante dos direitos dos povos indígenas, defensora da afirmação feminina indígena e representante do coletivo WAKONÃ no CNDPI-SNDH-MDH. Fundou o Comitê Intertribal de Mulheres Indígenas como presidente e trabalha como técnica de enfermagem EMSI Xukuru-Kariri.

⁵² Ana Selestino Gomes da Silva, Xukuru-Kariri, filha do Cacique Manoel Selestino da Silva e Maria de Lourdes Gomes da Silva, nasceu na Fazenda Canto em Palmeira dos Índios. Atua como artesã, técnica de enfermagem do polo Xukuru-Kariri e exerce o ofício de parteira. Fundou o Comitê Intertribal de Mulheres Indígenas como vice-presidente e atua como militante indígena.

empreendidas e o papel social da mulher indígena, levando em consideração suas vivências dentro da forma narrada, compreendendo o lugar da subjetividade que caracteriza o efeito da comunicação.

Pesquisas desenvolvidas por Ana Valéria dos Santos Silva sobre a trajetória de Graciliana Selestino Wakanã (2019), integram o arcabouço teórico, além doutros trabalhos como o da Amanda Maria Antero da Silva (2019) sobre o protagonismo indígena em Alagoas, Aldemir Barros da Silva Júnior (2007) para pensar acerca da invisibilidade operante e Vânia Souza (2003) no que diz respeito as associações indígenas. Rodolfo Stavenhagen (1985) fundamenta o conceito de etnodesenvolvimento que adentra em contraponto com a teoria do desenvolvimento tradicional, englobando a questão da etnicidade e das demandas próprias destas populações no interior de sociedades mais amplas, apontando seu caráter dinâmico e criativo, orientada ao autossustento e a redução da dependência.

Panorama histórico dos Xukuru-Kariri e o lugar da invisibilidade

No panorama histórico, se deve ater a questão da invisibilidade em múltiplos estratos. No Nordeste, por exemplo, antes do reconhecimento do grupo étnico Fulni-ô, em Pernambuco, na década de 1920, propagava-se o discurso de que os indígenas da região estavam extintos, sendo os grupos que ali viviam, apenas “remanescentes”, integrados a vida econômica e social. De acordo com João Pacheco de Oliveira, o discurso predominante foi de que as etnias estavam misturadas à população local e por isso “Antes do final do século XIX já não se falava mais em povos e culturas indígenas no Nordeste. Destituídos de seus antigos territórios, não são mais reconhecidos como coletividades, mas referidos individualmente como “remanescentes” ou

“descendentes”” (Oliveira, 1998, p.58). Todavia, os indígenas do Nordeste resistiram através de suas práticas identitárias. As identidades são dialógicas e podem se reelaborar, sem perder seu caráter específico. As mudanças que ocorreram, a partir do contato, não são a imagem da extinção, mas enfatizam o desenvolvimento das relações por meio de transformações.

Para além da questão do reconhecimento, se recorre, concomitantemente, a perspectiva historiográfica, no qual os indígenas, ficaram invisibilizados, por conta do desfoque dos pesquisadores nas respectivas temáticas. Isso reflete um contexto social e político de exclusão, no qual fora se invertendo a partir dos crescentes movimentos de reivindicações e processos de emergência étnica que se intensificaram na segunda metade do século XX. Deste modo, Amanda Silva pontou que:

A década de 1980 significou um grande avanço na historiografia, surgiu nesse período a denominada “nova história indígena”. Autores a exemplo de John Monteiro, Maria Regina Celestino de Almeida, João Pacheco de Oliveira e Manuela Carneiro da Cunha evidenciaram a participação ativa dos indígenas na História do Brasil” (Silva, 2019, p. 14).

As crescentes mobilizações rasgaram o véu que invisibilizava os povos originários, despertando pesquisadores para tratar de uma nova história indígena. A luta política e social se fortaleceu, ampliando os agentes e dando visibilidade a atores sociais omitidos no processo. A última camada da invisibilidade a ser apontada encobre aos sujeitos históricos discutidos no presente trabalho: as mulheres indígenas. Por serem mulheres e indígenas, sofreram recorrentes silenciamentos do ponto de vista social, em que o gênero é demarcador para frequentes

violências ao grupo, incluindo a privação em espaços de protagonismo e liderança. Sendo alargada pela invisibilidade historiográfica que, excluía, não somente indígenas, mas mulheres das narrativas históricas enquanto agentes de mudança.

O recuo social que os Xukuru-Kariri foram submetidos devido as perseguições e extinção de sua identidade no panorama oficial, operou um momento de silenciamento às vistas da sociedade Palmeirense. Isto não significou a imobilidade dos grupos marginalizados, até porque, fora a partir das articulações dos próprios indígenas que suas identidades foram novamente reconhecidas em 1952 através do SPI – Serviço de Proteção aos Índios – por meio da compra da Fazenda Canto. Aldemir Barros da Silva Junior, levantou a hipótese de que os indígenas dialogavam entre si, numa espécie de “movimento indígena subterrâneo” (Silva Junior, 2007; p. 35), onde a troca de informações foram meios necessários para aprenderem sobre estratégias e parâmetros da política de reconhecimento étnico do SPI.

Em síntese, no decorrer da história do povo Xukuru-Kariri, os indígenas foram protagonistas e se mobilizaram, desde o período do ofuscamento nas estratégias de invisibilidade e trocas de informações, às articulações que culminaram no reconhecimento étnico e organização da Fazenda Canto. A partir deste momento seguiram novas lutas de reconquista, além de movimentos políticos e sociais para a garantia de direitos. Amanda Silva afirmou que “os movimentos e mobilizações se efetivaram graças aos conhecimentos dos indígenas sobre os direitos à assistência médica, social e educacional (Silva, 2019; p. 16). O compartilhamento de informações através das redes de alianças, reuniões, encontros e assembleias, culminaram na consciência dos seus direitos. Deste modo, emergiu a luta social e política dos indígenas que compreenderam a necessidade da atuação em espaços públicos e representativos para a transformação social.

Dentro do recorte nacional, na década de 1970, organizavam-se as assembleias indígenas, intensificando as mobilizações sociais de povos em diversas regiões. Segundo Maria Helena Ortolan Matos (2012), em 1980, o movimento indígena tornou-se institucionalizado, sendo criadas múltiplas organizações étnicas locais e regionais, ampliando-se em diferentes perfis após o início da década de 1990. O período da redemocratização fora fundamental, onde os indígenas se organizavam para pleitear suas demandas em espaços políticos formalizados em delegações. De acordo com Vânia Rocha, “a intensa atuação (mas não eficaz) do órgão indigenista e a ingerência política no seio das sociedades indígenas mobilizaram uma etnicidade voltada para a captação de recursos através de associações que surgiram na década de 80” (Rocha, 2007, p. 125). Deste modo, compreende-se que a ineficácia dos órgãos indigenistas influenciou diretamente na formação de grupos associativistas para promover a autogestão, juntamente ao incentivo de apoio financeiro.

Diante das intensas mobilizações étnicas, fora percebida a importância de emergirem grupos marcadamente de gênero. Desde 1980, as indígenas passaram a frequentar de forma mais assídua reuniões nacionais e internacionais, cooperando para trocas de conhecimento entre diversas etnias e instâncias não indígenas. Todavia, raramente ocupavam lugares de representatividade nos espaços de discussão, que era protagonizado por homens indígenas. A articulação das mulheres na inserção da luta sociopolítica culminou na formação de organizações indígenas do gênero feminino. Neste percurso, personificavam o movimento por meio de demandas próprias, significando as mobilizações a partir do seu lugar social. Entre lugares públicos e privados, vínculos se estabeleceram no percurso das correlações. De acordo com Ricardo Verdum, estes fatos “propiciaram meios para o fortalecimento e a consolidação de suas organizações; bem

como vêm fortalecendo a capacidade de setores do movimento de mulheres indígenas para participar e exercer o controle social na esfera pública” (Verdum, 2008, p. 10).

De acordo com Graciliana Wakanã, o envolvimento de mulheres na Conferência Mundial dos Povos Indígenas sobre Território, Meio Ambiente e Desenvolvimento para participarem da ECO-92, gerou entre as indígenas reflexões acerca da necessidade de criarem uma organização própria e abrangente, articulada com as instâncias públicas e privadas, surgindo posteriormente, em 1995, o CONAMI – Conselho Nacional de Mulheres Indígenas.

Em 2002, o Departamento de Mulheres Indígenas foi formado nos trâmites da reivindicação de um espaço específico para questões de gênero dentro do COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira. No ano 2000, em Palmeira dos Índios, surgia, de forma institucionalizada, o Comitê Intertribal de Mulheres Indígenas, que atuou de forma articulada no Nordeste, em conjunto com outros grupos étnicos, desenvolvendo espaços associativos de mulheres indígena, fomentando a liderança e autonomia feminina dentro e fora das aldeias.

Raízes do Comitê Intertribal de Mulheres Indígenas e Etnodesenvolvimento

O Comitê Intertribal de Mulheres Indígenas fora formado por 21 mulheres Xukuru-Kariri, em Palmeira dos Índios. A organização foi inicialmente idealizada por Graciliana Selestino Wakonã – presidente –, em conjunto com Nará Selestino – vice-presidente –, suas irmãs e parentes. Partiu do centro familiar em conjunto com outras indígenas do território, dentro da aldeia Fazenda Canto, “debaixo de um pé de

Jacá”⁵³, como afirmou Nará Selestino. O contexto de formação do Comitê representou o resultado da trajetória social e política de Graciliana Selestino em conjunto com outras mulheres. Teve como objetivo conectar-se com indígenas no Nordeste para realizar atividades de fomento e formação, garantindo espaços em instâncias de governo deliberativos e colegiados para a promoção das ações sob o lema: “igualdade de gênero, raça e etnia”.

Graciliana Wakonã filha do Cacique Manoel Celestino da Silva⁵⁴ nasceu na Fazenda Canto, em 1975. Desde menina, frequentava reuniões com seu pai, e por ser alfabetizada, era responsável por anotar e ler as atas das atividades. De acordo com Ana Valéria dos Santos Silva “Graciliana passou a participar ativamente no movimento indígena quando enfrentou o chefe de posto da FUNAI” que na época havia entrado em divergências com o Cacique Manoel (Silva, 2019, p. 26). Portanto, desde a adolescência, Graciliana Wakonã experimentava a vida política em comunidade, assumindo um perfil de liderança, no qual culminou em sua indicação ao Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Mulher, em 1988, pelo cacicado.

A sua passagem no Conselho foi fundamental para trilhar o caminho de mobilização de mulheres indígenas, pois Graciliana Wakanã afirmou que ficou “observando a importância e a necessidade de termos uma organização reconhecida oficialmente”⁵⁵. Num dado momento, o Conselho passou a cobrar a vinculação direta a uma organização oficial para participar dos conselhos. De acordo com Vânia Rocha Fialho de Paiva e Souza “A criação das associações vem ocorrendo na mesma

⁵³ Entrevista realizada em Palmeira dos Índios em 24/02/2025.

⁵⁴ Filho de Alfredo Celestino e atual cacique da Aldeia Mãe Serra do Capela. Lutou pelo território e reconhecimento, estabelecendo-se como uma importante liderança política a favor dos direitos sociais dos povos indígenas.

⁵⁵ Entrevista realizada em Palmeira dos Índios em 29/01/2025.

medida em que são evidenciadas fontes financiadoras de projetos, nas mais diversas áreas, e a tendência tem sido a de atender as exigências colocadas” (Souza, 2003, p. 122). Deste modo, no ano 2000, o Comitê institucionalizou sua organização e a oficialização possibilitou a captação de recursos públicos para realização de múltiplas atividades.

Ações proativas foram exercidas de forma contínua até 2013, todavia, posterior a esta data, o COIMI atuou de modo pontual em articulações específicas, como palestras e participação em eventos nacionais e internacionais. Atualmente, se reorganiza em ações precursoras na perspectiva de retomar o grupo de maneira mais ativa. De toda maneira, o presente trabalho limita-se a exemplificar algumas atividades realizadas até o ano de 2005, como encontros, seminários, oficinas e pesquisa-ação.

As práticas do COIMI desenvolveram espaços de comunicação e formação, através do etnodesenvolvimento das mulheres indígenas e suas comunidades, trabalhando aspectos culturais, étnicos, políticos, econômicos e sociais. O conceito de etnodesenvolvimento empreendido por Rodolfo Stavenhagen (1985) surge como uma alternativa a ideologia do desenvolvimento tradicional, buscando respeitar e integrar as especificidades culturais das sociedades indígenas. Na perspectiva do autor:

Orienta-se para o povo. Este, quer seja de camponeses ou operários, aldeões ou favelados, deve participar em todos os níveis do processo de desenvolvimento: da formulação de necessidades às etapas de planejamento, execução e avaliação. O desenvolvimento deve ser deslocado dos escritórios dos burocratas para o seu verdadeiro lugar: as bases (Stavenhagen, 1985, p. 19).

Nará Selestino, em entrevista, apontou que o objetivo do movimento

era “levar para as mulheres o conhecimento, o fortalecimento e a revitalização da cultura de cada povo”⁵⁶. Deste modo, incentiva-se o protagonismo da mulher nas suas dinâmicas cotidianas, e em lugares de liderança, no que tange o individual e o coletivo, trabalhando práticas integradoras que visam a conexão e o desenvolvimento, construindo associações comunitárias de mulheres indígenas, gerenciadas por elas e para elas.

Comitê Intertribal de Mulheres Indígenas em ação

Em outubro de 2003, fora realizada o I Encontro de Organização e Intercâmbio da Mulher Indígena do Nordeste, em Maceió (AL), com apoio da Secretária Especial da Mulher. Na declaração do encontro, consta pautas referentes a educação, saúde, direitos sociais, terras indígenas, políticas partidárias e violência, com a presença de mulheres indígenas do Nordeste e alguns convidados de outros estados brasileiros. Antes desse ano, já havia encontros e reuniões comunitárias, não oficiais, com o objetivo afunilar a rede de conexão com as indígenas da região, realizando sensibilizações, conhecendo os territórios e as necessidades locais, para estreitamento das relações. No encontro, foram referendadas as demandas sociais, buscando fortalecer as mulheres e suas respectivas comunidades.

O primeiro Seminário Regional empreendido pelo COIMI foi em 2005. Esta atividade foi desenvolvida imersa no projeto Setsô-Setsônika, financiado pelo governo federal, sendo realizados seminários e oficinas de formação aos indígenas, sobretudo às mulheres, com foco em gênero, associativismo e potencialidades produtivas. Sendo executados dois encontros regionais, os seminários

⁵⁶ Entrevista realizada em Palmeira dos Índios em 24/02/2025.

de abertura e fechamento das atividades, em Palmeira dos Índios, e as oficinas sub-regionais nos estados de Alagoas, Pernambuco e Ceará. Foram produzidas oficinas entre os povos indígenas: Tinguí-Boto, Kariri-Xokó, Karapotó e Wassu-Cocal, em Alagoas; Pankararu e Kambiwá, em Pernambuco; Pitaguari, Genipapo Canindé e Tremembé, no Ceará; Karuazu, Kalankó, Katokinn e Jiripankó, no sertão de Alagoas; e por fim, entre os indígenas Wakonã-Xukuru-Kariri⁵⁷ na Fazenda Canto. As atividades desenvolvidas pelo COIMI, podem ser percebidas como ações inseridas na educação popular, buscando promover a participação ativa e crítica na construção do conhecimento e na transformação da realidade social.

Cabe-se citar aqui, algumas práticas realizadas pelo Comitê dentro do Nordeste, enfatizando suas contribuições as mulheres indígenas e comunidades. O fomento ao associativismo para a promoção do artesanato foi uma atividade importante empreendida pelo COIMI na região. Em entrevista, Graciliana Wakanã aponta que:

aqui no Nordeste nós priorizamos, particularmente, trabalhar com a questão do associativismo, e fazer um diagnóstico dos potenciais que existiam dentro das comunidades indígenas para justamente trabalhar a questão do artesanato indígena, como fonte de geração de renda para as mulheres indígenas, de acordo com cada comunidade⁵⁸.

A partir da observação das potencialidades dos diferentes grupos étnicos, delineavam-se ações que buscavam incentivar a autonomia

⁵⁷ O termo Wakonã é reivindicado por parte dos Xukuru-Kariri, como terminologia étnica, baseado em algumas narrativas ancestrais e por meio do texto de Clóvis Antunes, “Wakona-Xukuru-Kariri” (1973).

⁵⁸ Entrevista realizada em Palmeira dos Índios em 29/01/2025.

financeira e a capacidade de autogestão de suas mulheres. A geração de renda a partir do artesanato indígena integra dimensões culturais, sociais e econômicas, englobando a prática do etnodesenvolvimento através de técnicas ancestrais. O movimento valorizou os aspectos culturais e sociais dos grupos envolvidos, considerando a diversidade étnica e territorial, além de sintonizar-se de acordo com os recursos e práticas disponíveis na região. Nará Selestino é artesã e por meio de suas experiências ministrou múltiplas oficinas. Segundo ela, o grupo trabalhava, de forma intercultural, mas também específica, respeitando as particularidades, pois “nunca levava coisas do meu povo. A gente catava lá. O que vocês trabalham aqui?”⁵⁹

As atividades vinculadas a pensar a artes indígenas contribuíram na perspectiva da melhoria econômica, mas também se vincularam aos processos de reafirmação identitária, incentivando ações revitalizadoras, para a utilização do grafismo, adornos e utensílios.

Deste modo, o COIMI atuou, potencializando as práticas artísticas dos usos e costumes, dialogando acerca do lugar intrínseco entre arte, cultura e identidade, realizando trocas interculturais. É fundamental rememorar que a identidade indígena, assim como qualquer outra identidade, não é fixa e estática. A identidade, de acordo com Stuart Hall, “permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (Hall, 2006, p. 38). Deste modo, as trocas e partilhas se estruturam diante destas relações interculturais com diferentes grupos étnicos, como frutos dos processos históricos e sociais.

Muitas das articulações desenvolvidas pelo Comitê visavam a autonomia da mulher indígena, focando em aspectos importantes como a autossustentabilidade. A organização realizou diversos trabalhos

⁵⁹ Entrevista realizada em Palmeira dos Índios em 24/02/2025.

identificando e fomentando a possibilidade produtiva de acordo com as especificidades de cada grupo, deste modo, para além do incentivo ao artesanato como fonte de renda, também fora proposto a prática da agricultura. As ações fortaleceram as questões de gênero, numa perspectiva econômica solidária e sustentável, formando as indígenas para atuarem de forma mais autônoma, por meio de seu potencial produtivo. Graciliana Wakanã afirmou que as atividades geraram frutos, no qual:

algumas delas criaram suas associações de mulheres e começaram a trabalhar a questão da agricultura sustentável, que sempre foi muito forte dentro das comunidades indígenas. Todas as famílias indígenas são agricultores natos, são produtores, nós somos produtores, nós sempre estivemos na agricultura e na economia solidária dentro das nossas comunidades indígenas⁶⁰.

Outras atuações do Comitê foram significativas, incorporando debates em seus espaços sociais e potencializando reflexões nas relações humanas acerca do bem-viver. A saúde da mulher indígena foi outra temática abordada, priorizando a valorização dos saberes, o uso das ervas medicinais e o parto tradicional. No ano de 2005, com recursos internacionais do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, por intermédio da Área de Medicina Tradicional Projeto Vigisus II/Funasa, o COIMI organizou pesquisas acerca da caracterização dos Sistemas de Parto Tradicionais entre os Povos Indígenas de Alagoas e Pernambuco e sobre os detentores dos saberes tradicionais, contabilizando as parteiras e os agentes envolvidos no processo de gestação, parto, pós-parto e cuidados com a placenta.

⁶⁰ Entrevista realizada em Palmeira dos Índios em 29/01/2025.

O artigo da pesquisa encontra-se no livro *Medicina Tradicional Indígena em Contextos*, publicado em 2007. O resultado retornou aos territórios de Jiripankó e Pankararu, no compromisso de levar a devolutiva para as comunidades. De acordo com Graciliana Wakanã e Laura Pérez Gil: “as atividades do projeto constituem-se em um primeiro esforço para valorizar e fortalecer as práticas, os conhecimentos e a atuação dos praticantes das medicinas tradicionais dos povos indígenas na região do Nordeste (Wakanã; Gil, 2007, p. 46)”.

A pesquisa contou com assistência técnica da pesquisadora Rita de Cássia Neves da Universidade Federal de Pernambuco, deste modo, segundo Graciliana Wakanã, o trabalho dispôs de “apoio técnico administrativo de forma intercultural para poder dar respaldo a um bom produto para que nós possamos estar ajudando e contribuindo de forma qualitativa para diversas áreas do conhecimento”⁶¹.

Apesar da organização ser focada na questão de gênero e no fortalecimento das mulheres indígenas, as articulações do grupo envolveram a comunidade. Em aldeia, as conexões eram firmadas, *a priori*, por meio da permissão dos mais velhos, sendo necessário estabelecer a comunicação com os homens para o estreitamento do vínculo. Nará Selestino afirmou que, por vezes, havia resistência “para entrar na casa, onde o majoritário é um homem”⁶² mas aos poucos, foi se quebrando, ampliando-se a abertura para o diálogo. Nas oficinas os temas eram direcionados às mulheres, porém, homens também se aproximavam, ouviam e participavam das atividades. Todavia, Graciliana Wakanã, afirmou que “foi através dessa participação junto com eles que a gente começou a melhorar relações”⁶³. Muitas das ações acabaram por integrar crianças, jovens, homens e anciãos, conectando-

⁶¹ Entrevista realizada em Palmeira dos Índios em 29/01/2025.

⁶² Entrevista realizada em Palmeira dos Índios em 24/02/2025

⁶³ Entrevista realizada em Palmeira dos Índios em 14/04/2025.

se com a comunidade como um todo, fortalecendo questões étnico-sociais de um bem-viver que não se separa das relações humanas.

Considerações finais

As mulheres indígenas carregam experiências particulares dentro do seu território. O COIMI e outras organizações de mulheres indígenas são marcados por especificidades e transversalidades, em meio aos contextos da luta masculina. Seus projetos implementam a interseccionalidade de gênero e etnia em conjunto com os outros setores da vida em sociedade. De acordo com Maria Helena Ortolan Matos: “no movimento de mulheres indígenas, o específico não é, necessariamente, suas demandas próprias ao universo feminino, mas sim a formulação da problemática que diz respeito a todos/as da comunidade e/ou do grupo étnico ao qual pertencem” (Matos, 2012, p. 159).

Um dos objetivos deste artigo foi evidenciar as vozes e o trabalho desenvolvido por mulheres indígenas do Nordeste. O Comitê nasceu a partir de um processo histórico-social mediante aos espirais de mobilizações que as circundavam. A organização revela a necessidade de adentrarem em espaços públicos e intercomunitários como educadoras populares e comunicadoras, assumindo territórios de liderança enquanto protagonistas de um projeto que espelha a prática do etnodesenvolvimento. Este conceito representa uma alternativa que valoriza a autonomia das comunidades indígenas e seus saberes, rejeitando o pensamento desenvolvimentista tradicional, onde os povos originários são obstáculo ao desenvolvimento do Estado-Nação.

A trajetória de Graciliana Wakanã, em diversos espaços políticos, influenciou o seu olhar para construir a organização de mulheres indígenas, se articulando com a necessidade de participarem das

instâncias deliberativas no que diz respeito à espaços de decisão e políticas públicas. É fundamental pensar que o etnodesenvolvimento aqui, foi influenciado, todavia não parte diretamente de grandes instituições.

O Comitê Intertribal de Mulheres Indígenas foi gerado por elas e para elas, no tocante das identificações e trocas de experiências, crescendo e ramificando na tangente de outros corpos, nutrindo diversas comunidades. Deste modo, compreende-se suas ações, no Nordeste, enquanto proativas e germinais. Segundo Graciliana Wakanã, a atuação do Comitê gerou frutos em múltiplos grupos étnicos, pois os Tingui-Botó, Karapotó, Kariri-Xokó, Pankararu, Tremembé e Pitaguary, construíram associações de mulheres, como resultado das formações e articulações desenvolvidas.

Referências

ALBERTI, V. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. Tradução: Tomaz, T. S.; Guacira, L. L. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2006.

JÚNIOR, A. B. S. **Aldeando sentidos**: Os índios Xucuru-Kariri e o serviço de proteção ao índio no agreste alagoano. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

MATOS, M. H. O. Mulheres no movimento indígena: do espaço de complementariedade ao lugar da especificidade. In: SACHI, Â.; GRAMKOW, M. M (org.). **Gênero e povos indígenas**. Rio de Janeiro,

Brasília: Museu do Índio, GIZ, FUNAI, 2012. p. 140-171.

OLIVEIRA, J. P. Uma etnologia dos ‘índios misturados’? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Revista Mana**, Rio de Janeiro, v. 4, n.1, p. 47-77, 1998.

SILVA, A. M.A. **Xukuru-Kariri**: Protagonismo indígena em Palmeira dos Índios/AL (1979-2013). Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.

SILVA, A. V. S. **Protagonismo das mulheres indígena em Alagoas (1989-2010)**. Monografia (Licenciatura em História) – Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Arte, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, P. 409, 2009.

SOUZA, V. R. F. P. **Desenvolvimento e associativismo indígena no Nordeste brasileiro**: mobilizações e negociações na configuração de uma sociedade plural. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

STAVENHAGEN, R. Etnodesenvolvimento: uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista. Tradução: Laís Mourão. **Anuário Antropológico 84**, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p.11-44, 1985.

SOUZA, V. R. F. P. **Práticas e saberes indígenas**: novas configurações sociais. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

VERDUM, Ricardo. Mulheres indígenas, direitos e políticas públicas. In: VERDUM, R. (org.). **Mulheres indígenas, direitos e políticas públicas**. Brasília: INESC, 2008. p. 7-20.

WAKANÃ, G. S.; GIL, L. P. Caracterização dos Sistemas de Parto Tradicionais entre os Povos Indígenas de Alagoas e Pernambuco: resultados da primeira etapa. In: FERREIRA, L. O.; OSÓRIO, P. S (org). **Medicina Tradicional indígena em contextos**: Anais da I reunião de monitoramento. Brasília: Fundação Nacional de Saúde, 2007. p. 37-47.

REPRESENTAÇÃO DO INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA⁶⁴

Keliane Santos de Amorim Bonfim⁶⁵

Iraci Nobre da Silva⁶⁶

Considerações iniciais

Atualmente, as pesquisas que se voltam para discussões sobre a inclusão dos povos originários nas escolas de educação básica ainda são em pequena escala. O que se tem visto são abordagens acerca dos estereótipos que não condizem com a realidade atual dos povos indígenas, sobretudo no que se refere ao tratamento nos livros didáticos. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo esquadrihar a forma estereotipada sobre o tratamento dos povos indígenas em livros

⁶⁴ Este capítulo foi originalmente publicado no livro **“Povos indígenas e marginalizados: experiências, práticas e saberes ancestrais”**, e essa se trata de uma versão ampliada e revisada a partir de novos discursos.

⁶⁵ Graduada em História pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. Pós-graduada em Ensino de Filosofia e Sociologia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI. Atuou como residente no Programa de Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL

E-mail: kellyaneamorim1406@gmail.com

⁶⁶ Doutora em Ciências da Linguagem (Universidade Católica de Pernambuco), Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Especialista em docência de Ensino Superior (Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO), Licenciada em Letras Português (Universidade Federal de Alagoas), Licenciada em Artes práticas (Universidade Federal Rural de Pernambuco). Atualmente é professora assistente na Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. E-mail: iraci.nobre@uneal.edu.com

didáticos de uma escola da esfera pública da educação básica. Para conduzir este estudo, nos baseamos na questão norteadora: como as discussões relacionadas aos povos indígenas são mostradas nos livros didáticos da educação básica?

Convém salientar que o impulso para realizar esta pesquisa partiu da angústia da pesquisadora em relação ao tratamento feito aos povos indígenas em livros didáticos da educação básica. Para subsidiar este estudo, buscamos teóricos nos postulados de Amorim (2015), Almeida e Vieira (2019) Zabala (1998) entre outros.

Esta pesquisa tem como característica um estudo qualitativo, de caráter exploratório e descritivo, com base na análise em livros didáticos. Será adotada a técnica de análise de conteúdo para identificar padrões nas representações sobre os povos indígenas nos livros didáticos. É importante destacar que esta pesquisa trata-se de um problema histórico e cultural enraizado na sociedade brasileira, sendo essencial para a promover uma educação mais inclusiva e respeitosa no quesito de tratamento aos povos indígenas.

Para uma melhor compreensão de leitura, este estudo está organizado em três seções. Na primeira seção, o texto traz uma breve contextualização sobre os povos indígenas em Alagoas. Na segunda seção, a pesquisa faz uma abordagem sobre o livro didático na educação básica. A terceira e última seção, faz uma descrição da metodologia da pesquisa, com foco nos procedimentos que foram usados para coletar e analisar os dados.

O estudo demonstra que, na maioria dos casos, os livros didáticos fazem uma amostra dos indígenas a partir da visão colonizadora, escondendo alguns aspectos fundamentais sobre sua resistência, identidade e contribuição para a história do Brasil. Além disso, argumenta a importância de revisar os materiais didáticos, a fim de garantir uma linha de ação mais inclusiva e respeitosa, condizente com

a Lei 11.645/08, que exige a inclusão da história e cultura indígena nos currículos escolares.

Povos indígenas de Alagoas: um breve contexto

Quando o assunto é tratar sobre o início do território brasileiro, é contado a história de que, há muito tempo, e perdurando até hoje, é que por volta de 1500, no século XV, os portugueses “descobriram” o Brasil e conseguiram “domesticar”, catequizar e escravizar os indígenas que aqui moravam. Cabe acrescentar que os colonizadores portugueses chegaram nas terras que hoje, geograficamente falando, fazem correspondência ao estado da Bahia.

Conforme Caio Prado Júnior (1942, p.118), “No começo, a colonização apoiou-se principalmente no braço indígena. O gentio forneceu ao colono os primeiros braços de que necessitava para a lavoura e demais serviços. Foi ele o escravo natural da terra”. Por isso, faz-se importante comentar que os colonizadores foram responsáveis pelo surgimento da escravização dos povos indígenas no Brasil. Os indígenas escravizados eram forçados a explorar o pau-brasil, no qual este mencionado foi o primeiro produto a ser explorado e comercializado de maneira rápida, e depois exportado para regiões da Europa, deixando marcas de desmatamento que são sentidas até os dias atuais. Neste contexto, é válido lembrar que o pau-brasil faz parte do bioma da Mata Atlântica, no qual sua vegetação atualmente configura-se apenas com 30% de sua área original.

Ademais, é fundamental descrever como ocorreu o processo da luta pela terra no Brasil, que teve início com a chegada dos colonizadores, resultando em confrontos com os indígenas. Por isso, com o passar do tempo e prolongamento desses conflitos, envolveu negros, posseiros, colonos, entre outros, e em cada época da história, a luta por territórios

acontece de diversas formas, não perdendo sua relevância. Assim, essa luta persiste até os dias atuais.

No contexto de formação territorial de Alagoas, começou com a invasão dos portugueses, que introduziram o cultivo de cana-de-açúcar no litoral. Esse processo resultou na apropriação indevida das terras indígenas e contribuiu para a dispersão e o desaparecimento de etnias, como os Caetés, conforme apresenta a citação abaixo:

A formação territorial alagoana foi construída a partir da invasão dos portugueses, que deflagram o empreendimento monocultor canavieiro no litoral do estado, esbulhando as terras indígenas e engendrando a dispersão e o desaparecimento de algumas etnias, a exemplo dos Caetés, implacavelmente, perseguidos no século XVI. No século XVIII, foram criados os aldeamentos, destinados aos indígenas considerados “não hostis” pelo Estado e, geralmente, administrados por religiosos (Lima, Miranda e Oliveira, 2019, p. 4).

A dispersão dos povos indígenas ocasionou à busca por (re)territorialização no interior do continente, em um processo marcado pela instabilidade, devido à expansão da atividade econômica colonial, que ocupou as terras no Agreste e Sertão para a pecuária e o cultivo de algodão. Assim, os povos indígenas passaram por perda de seus territórios e a necessidade de reorganização estrutural, levando em consideração as dinâmicas coloniais que continuavam a alterar profundamente o cenário territorial da região (Lima, Miranda e Oliveira, 2019).

Interessa acrescentar, portanto, que a etnogênese e o fortalecimento do movimento indígena em Alagoas, após o fim da ditadura, possibilitou que a luta juntamente com a retomada das terras para a

criação do território indígena acontecesse, onde o estabelecimento de práticas sociais, culturais e materiais, construídas de maneira autônoma e coletiva, puderam ser realizadas. Buscam, junto ao Estado, a regularização de suas terras como condição fundamental para a formação do território indígena. Dessa forma, terra e território se entrelaçam como elementos centrais nas reivindicações desses povos (Lima, Miranda e Oliveira, 2019).

Livro didático na educação básica: uma abordagem sobre

A princípio, o livro didático se constitui como um recurso pedagógico auxiliar do professor e o discente no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no aprimoramento do conhecimento compartilhados em sala de aula. Ou seja, é usado na escola, como um mecanismo para transmitir informações por meio de conteúdos organizados para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. É importante realçar que esta ferramenta de ensino não pode ser vista como um problema, mas como um instrumento fundamental à prática docente.

Desse modo, não pode haver equívoco na escolha do livro didático, tampouco na forma de sua utilização, para tanto cabe uma análise cuidadosa e detalhadamente no ato da escolha dessa ferramenta a ser adotada na escola. Ao escolher o livro como um dos recursos didáticos, o professor precisa avaliar se o livro apresenta um contexto coerente e atualizado dentro da realidade. Para isso, é indispensável que os conteúdos ofereçam uma visão crítica das questões abordadas e incluam atividades diversas que aprofundem e complementem o estudo.

Ao observar os livros, percebe-se que a imagem dos indígenas só remete ao indígena de 1500, distanciando-se da realidade atual, trazendo uma visão estereotipada e criando uma falsa ilusão ao leitor,

através das imagens que representam os indígenas, com determinados traços, como se pode ver na imagem a seguir:

Imagem 1: Indígena chefe dos povos Camacã Mongoió do século XIX



Fonte: Superação, 2024.

Essa imagem representa a força e a resistência das lideranças tradicionais na defesa dos territórios e da cultura indígena ao longo da história, no entanto, remete ao indígena de 1500, com a ideia do indígena como exótico, despido. Ainda no mesmo livro, um desenho dos povos Bororo vem sendo mostrado de uma maneira nudista, despidos e com suas partes exibidas, reforçando a ideia de que umas das principais características dos indígenas é o nudismo.

Imagem 2: Desenho dos povos Bororo no século XIX



Fonte: Superação, 2024.

A seguir, a imagem 3 remete a ideia de que os indígenas possuem características exóticas, representado no livro didático com esses ideários, mostrando uma vertente colonizadora e fechada, que compactua com as falas de que o “índio” apresenta-se selvagem.

Imagem 3: Aquarela de um indígena Munduruku do século XIX



Fonte: Superação, 2024.

Além da maioria das imagens remeterem ao século XIX, as poucas que são atuais trazem o indígena da região Sul. Isso leva à desvalorização dos indígenas no Nordeste, o que pode ser comprovado com a imagem 4. Basta observar as características físicas, que evidencia a presença e a resistência dos povos originários no Sul do país, frequentemente visibilizados na narrativa histórica dominante.

Imagem 4: Indígenas da região Sul



Fonte: Jovens Sapiens, 2025.

Outro ponto em questão é como os livros retratam a chegada dos portugueses ao Brasil, abordando a carta de Pero Vaz de Caminha, apesar de utilizar o termo “Achamento do Brasil” a visão central remete à visão estereotipada de caminha. A imagem 5 representa o momento histórico da chegada dos portugueses ao território que viria a ser o Brasil, esse momento histórico muitas vezes é romantizado nos relatos oficiais.

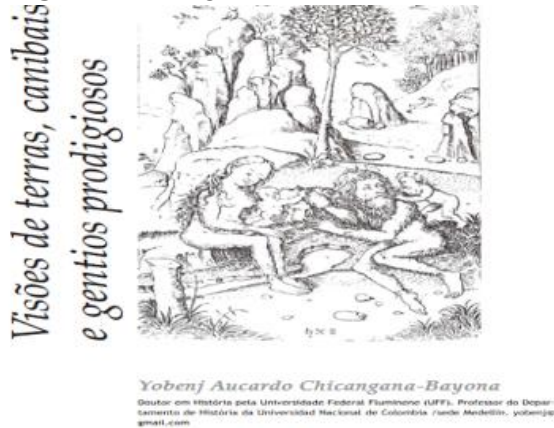
Imagem 5: Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500



Fonte: Araribas 2024, pag. 97.

Diante disso, na edição da *Mundus Novus*, representa um marco simbólico na forma como os povos indígenas do Brasil foram vistos e imaginados pelos europeus. A imagem 6, considerada uma das primeiras ilustrações dos nativos brasileiros, não se baseava em observação direta ou conhecimento profundo das culturas indígenas. Pelo contrário, era fruto da visão eurocêntrica que dominava o período das Grandes Navegações (Amorim, 2015).

Imagem 6: A xilogravura de Johan Froschauer



Fonte: Amorim, 2015.

A imagem acima, apresenta canibalismo como um traço central da identidade dos habitantes do Brasil, retratando a prática da antropofagia como um banquete, desconsiderando seu sentido ritualístico e espiritual presente em diversas culturas indígenas. Ao apresentar o canibalismo como um traço central da identidade dos habitantes do Brasil, a gravura contribuiu para a construção de um imaginário etnocêntrico e exótico, que passou a associar o indígena à barbárie.

Nesse sentido, Zabala (1998) ressalta que a maioria dos livros didáticos tratam os conteúdos de forma unidirecional, reforçando valores, ideias e preconceitos das instâncias intermediárias, frequentemente vinculadas a correntes ideológicas e culturais específicas. Interessa dizer também que nesse contexto apresentado é interessante refletir sobre a imagem da tela Dança dos Tapuias (1641-1644). Para referenciar esses habitantes do Brasil, perpassando para o leitor a ideia representativa da imagem do nativo brasileiro (Amorim, 2015).

Aprofundando essa análise, a imagem 7 retrata o relato de Pero Vaz de Caminha e Américo Vespúcio, que descreveram os nativos com caráter exótico e encanto, com base em critérios em alguns físicos e culturais.

Imagem 7 - Dança tarairiu (tapuia)



Fonte: Moraes, 2013.

Como afirma Chicangana-Bayona (2010, p. 37), “Essas pessoas andam nuas, são bonitas e têm uma cor de pele acastanhada, sendo bem construídas de corpo. Cabeças, pescoços, braços, vergonhas e pés, tanto de homens quanto de mulheres, são enfeitados com penas”. Essa descrição revela uma perspectiva que enaltece traços físicos, mas também os distancia da norma europeia, reforçando o olhar estrangeiro. Assim, tanto as imagens quanto os textos contribuíram para uma construção ideológica que marcou o imaginário brasileiro com noções distorcidas e desumanizantes sobre os povos originários.

Diante desse contexto, é fundamental entender que, de maneira errônea, as publicações didáticas, com frequência, apresentam a perspectiva do escritor, estando orientadas quanto aos temas a serem

seguidos, conformando os elementos do currículo, o que pode restringir o desenvolvimento crítico dos discentes. Por essa razão, é crucial evidenciar a relevância do manual didático de História no ensino fundamental e médio, uma vez que, ao se examinar com espírito questionador os recursos previamente à sua distribuição para os estudantes, o processo de ensino se harmoniza com os princípios decoloniais. Dessa forma, torna-se imprescindível assegurar que os tópicos expostos sejam tratados de forma adequada e não omitam dados fundamentais. Sobre isso, Amorim (2015) discorre:

Ao analisar a forma como os povos indígenas são representados nos livros didáticos, observa-se que, muitas vezes, as narrativas se restringem ao contexto de 1500. No entanto, seria relevante enfatizar a resistência desses povos diante de um processo histórico de dizimação, sua luta constante por reconhecimento e inclusão em uma sociedade que frequentemente os ignora, discrimina e exclui. É certo que devemos contar o drama histórico do "descobrimento" com todas as suas proezas, mas não devemos nos prender apenas ao início dessa narrativa (Amorim, 2015, p.9).

A chegada dos missionários jesuítas ao território brasileiro, no âmbito da colonização portuguesa, representou o começo de um empreendimento de catequização que, sob a alegação de cristianizar os nativos, instituiu uma forma de inculturação que ignorava e menosprezava os costumes e os princípios culturais dos povos originários. Essa perspectiva analítica evidencia como a atuação dos jesuítas, ainda que fundamentada na "salvação das almas", atuou como um instrumento de domínio e sujeição cultural, alinhado aos objetivos coloniais de exploração e subjugação das populações indígenas.

Cabe destacar que seria relevante que os materiais didáticos progredissem nas abordagens expostas e contemplassem a resistência dos povos nativos, assim como fugissem dos estereótipos que persistem há séculos e permanecem bastante visíveis no ambiente escolar. O livro didático, frequentemente, constitui o único recurso disponível para a maior parte dos discentes do ensino básico, o que lhe atribui uma função importante tanto na construção quanto na manutenção de noções distorcidas.

Dessa forma, pode contribuir para a criação de estereótipos e para a manutenção de valores, mitos e "verdades históricas". Por esse motivo, sua escolha deve ser feita com critérios bem definidos, pois a adoção de materiais inadequados pode comprometer a formação crítica dos alunos (Amorim, 2015).

Nesse contexto, Almeida e Vieira (2019) destacam que um dos grandes desafios enfrentados pelo ensino de História é a abordagem da pluralidade e diversidade das etnias indígenas. A história indígena ainda é retratada nos materiais escolares de maneira carregada de preconceitos e estereótipos, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes. Embora a legislação determine a inclusão desse conteúdo, muitos educadores não se sentem preparados para abordá-lo de maneira adequada.

Dessa forma, torna-se indispensável o investimento na formação continuada dos professores. A capacitação é primordial para que a história indígena seja abordada de forma mais assertiva e contextualizada, pois ainda se percebe a falta de preparo de muitos profissionais.

Atualmente, a forma como a temática indígena é abordada nos ambientes escolares ainda com frequência restringe os povos nativos a representações caricatas, fundamentadas em relatos produzidos por cronistas do período colonial. Esse tipo de tratamento empobrece o

entendimento dessas sociedades, negligenciando tanto os elementos que as unem quanto as particularidades que as distinguem. Desse modo, docentes e educadores da rede de ensino básico deparam-se com o obstáculo de trabalhar as culturas indígenas sem consolidar visões preconcebidas e generalizações (Almeida e Vieira, 2019).

Amorim (2015) ressalta que a maior parte dos materiais didáticos de História do Brasil caracteriza os indígenas pelo olhar do colonizador, sem levar em conta a historicidade e a autonomia identitária dessas populações. Essa perspectiva reducionista prejudica a formação discente, mantendo equívocos e visões distorcidas sobre os povos originários no Brasil, desde a era colonial até a contemporaneidade.

O reconhecimento dos povos indígenas em suas especificidades só será possível quando a educação de fato contribuir para essa mudança de concepção errônea e padronizada. É necessário dar ao indígena o lugar de protagonista na história e não apenas de ícone exótico para exposição. Por isso, é fundamental que o sistema político-pedagógico escolar estabeleça uma conexão entre saberes tradicionais e científicos (Amorim, 2015, p. 20).

Corroborando com a autora, seria de grande valia trabalhar com as algumas iniciativas pedagógicas que já retratam a cultura indígena de forma mais ampla e respeitosa, promovendo a valorização desses povos, como projetos interdisciplinares que contribuam com o ensino e aprendizagem.

Diante desse contexto, Amorim (2015) defende a necessidade de uma revisão urgente dos materiais didáticos. É fundamental um olhar atualizado sobre a questão indígena, considerando suas condições de vida e seus principais desafios. Esse esforço é essencial para garantir uma educação de qualidade, que promova conhecimentos significativos e socialmente relevantes. A inclusão de uma abordagem mais crítica e aprofundada sobre as questões indígenas pode contribuir para uma

educação mais justa e plural, que reconheça e valorize a diversidade cultural presente no Brasil.

Em resumo, a instituição escolar possui uma função fundamental na construção de gerações futuras mais reflexivas e conscientes. O objetivo central consiste na superação das visões estereotipadas sobre os povos indígenas, comumente reiteradas no contexto educativo. Nessa perspectiva, o ensino histórico precisa transcender a concepção reducionista que apresenta as populações nativas exclusivamente como vítimas ou agentes passivos do processo colonial.

Metodologia

Esta pesquisa se constituiu como um estudo qualitativo, de caráter exploratório e descritivo, embasado na análise de livros didáticos. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi adotada a técnica de análise de conteúdo, com o objetivo de identificar padrões nas representações sobre os povos indígenas nesses materiais e npppos acontecimentos dentro de seus contextos específicos. Essa abordagem foi escolhida devido à complexidade do tema em estudo, exigindo uma análise detalhada dos fatores envolvidos e de suas inter-relações.

Ao analisar as imagens encontradas nos mencionados livros didáticos, torna-se perceptível a forma estereotipada com que os povos indígenas são retratados. As imagens 1,2 e 3 remetem ao indígena de 1500, trazendo uma ideia de que suas principais características são os traços exótico e o nudismo, além de reforçar a ideia de que os povos originários ficaram no passado.

A imagem 4 evidencia a presença e a resistência dos povos originários no Sul do país, frequentemente visibilizados na narrativa histórica dominante e levando uma desvalorização dos indígenas no Nordeste, principalmente em Alagoas. A imagem 5 remete à chegada

dos portugueses ao Brasil, no entanto carregada de romantismos e estereótipos. E por fim as imagens 6 e 7 que representam um marco simbólico na forma como os povos indígenas do Brasil foram vistos e imaginados pelos europeus, sempre destacando sua cultura como bárbaro.

Conforme as perspectivas de Lüdke e André (1986) e Martins Júnior (2013), a pesquisa qualitativa, especialmente para a análise de materiais, mostrou-se fundamental para que o pesquisador compreendesse e descrevesse os aspectos investigados. Dada a natureza interativa das discussões, essa abordagem permitiu uma tentativa de entender a realidade e os sujeitos estudados, buscando interpretações sobre os fenômenos observados.

As teorias que embasaram esta pesquisa possibilitaram o acesso a diversos trabalhos, artigos e livros, permitindo a revisão, síntese e interpretação das contribuições existentes na literatura sobre a questão de estereótipos com uso de imagens indígenas em livros didáticos adotados no ensino de História.

Cabe enfatizar que o processo de classificação e interpretação dos dados contribuiu para uma visão mais ampla sobre os desafios e práticas pedagógicas relacionadas aos estereótipos, fornecendo uma base sólida para a discussão dos resultados e a elaboração de recomendações.

Considerações finais

Mediante ao que foi exposto, podemos perceber que os teóricos que subsidiaram esta pesquisa foram importantes para alcançar o objetivo de analisar a forma estereotipada sobre o tratamento dos povos indígenas em livros didáticos de uma escola da esfera pública da educação básica. Acrescentamos que a questão norteadora: como as discussões relacionadas aos povos indígenas são evidenciadas nos

livros didáticos de uma escola da educação básica? também foi contemplada. Os resultados revelam que os livros adotados no contexto da educação básica, aqui analisados, trazem uma visão estereotipada, criando uma falsa ilusão ao leitor, através das imagens que representam os indígenas.

Importa salientar que o domínio de uma narrativa unidirecional, muitas vezes limitada à perspectiva do colonizador, compromete de forma significativa, a formação crítica e reflexiva dos alunos, impedindo-os de compreender a diversidade e a complexidade das culturas indígenas.

A implementação da Lei 11.645/08, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura indígena nos currículos escolares, representa um avanço significativo, mas sua eficácia depende da capacitação contínua dos professores, com um olhar diferenciado às abordagens que valorizem as especificidades dos povos indígenas.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir como um instrumento a mais na perspectiva do tratamento da história indígena nos livros didáticos e possa servir como um passo fundamental para a construção de uma educação escolar indígena mais justa e democrática. A escola, ao adotar uma abordagem mais crítica tem o poder de formar cidadãos conscientes de sua realidade histórica e cultural, capazes de respeitar e valorizar a diversidade nas mais diferentes formas de manifestação.

Referências

ALMEIDA, Tatiane Lima de; VIEIRA, Alexandre Gomes.

Desconstrução e reconstrução: repensado a prática e as experiências escolares acerca do ensino da temática indígena. REIA- Revista de Estudos e Investigações Antropológicas, ano 6, volume 6(1), 2019.

AMORIM, Márcia da Silva Damasceno. **O índio no livro didático: uma imagem que não reflete o povo Koiupanká.** Palmeira dos Índios – AL: UNEAL, 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CHICANGANA-Bayona, Yobenj Aucardo. **Visões de terras, canibais e gentios prodigiosos.** In ArtCultura, Uberlândia, v12, n21, p. 35-53, jul.dez 2010.

DIAS, Adriana Machado; Griberg, Keila; RALLEGRINI, Marco. **Jovem Sapiens: História: 7º ano.** São Paulo: Scipione, 2022.

LIMA, L.C; MIRANDA, A.R; OLIVEIRA, A. S. **Indígenas, terra e território em Alagoas: uma análise geográfica da atualidade da resistência.** Revista de Geografia (Recife) V. 36, No.1, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso.** São Paulo: EPU, 1986, p. 11-24.

MARTINS JÚNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINORELLI, Caroline; CHIBA, Charles. **SuperAÇÃO.** História: 7ºano. São Paulo: Moderna, 2023.

MODERNA, Editora. Araribá Conecta – **História: 7º ano**. São Paulo: Moderna, 2019.

MORAES, José Geraldo Vinci de. **História**. Curitiba: Positivo, 2013. v 2: il

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1942.

ZABALA, A. A. **Prática Educativa: Como Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RESISTÊNCIA HISTÓRICA DO POVO WAKONÃ KARIRI-XUKURU: memória, território e identidade

Graciliana Selestino Gomes da Silva⁶⁷
Deisiane da Silva Bezerra⁶⁸

Considerações iniciais

Esta pesquisa tem como finalidade discutir sobre reconhecimento e resistência histórica do povo Wakonã Kariri-Xukuru. Diante disso, é importante localizá-los geograficamente. Habitantes no município de Palmeira dos Índios – AL tem suas raízes históricas profundamente entrelaçadas com os processos de resistência e adaptação dos povos indígenas do Nordeste brasileiro desde o século XVII.

Esse período foi marcado pela colonização portuguesa e pela intensa pressão sobre os territórios indígenas, grupos originários Wakonã Xukuru-Kariri que sempre estiveram nessa região se unificando e consolidando sua presença na região, formando um povo que buscava valorizar suas tradições, cultura e autonomia diante dos constantes conflitos e invasões.

Ressalta-se que a comunidade Wakonã surgiu da união de dois

⁶⁷ Licenciatura em Filosofia pela Faculdade São Tomás de Aquino (2023), Especialista em Saúde Indígena e Gestão em Saúde do Idoso pela FAVENI (2024).

⁶⁸ Doutora em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE; Mestra em História pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG (2018).

povos indígenas originários do Nordeste do Brasil: os Xukuru e os Kariri. O surgimento da comunidade Wakonã representa um importante capítulo da história indígena alagoana, evidenciando tanto a resistência dos povos originários quanto a continuidade de seus modos de vida em meio às transformações impostas pelo processo colonial.

A formação da comunidade Wakonã surge como uma resposta aos preconceitos e lutas, representando não apenas a sobrevivência física desses povos, e a reafirmação de suas identidades étnicas em meio a um cenário de dominação colonial e religiosa.

Dessa forma, para os povos indígenas, o território não é somente uma porção de terra onde habitam, mas sim uma área sagrada e ancestral que abriga memórias, tradições e a continuidade de sua existência. A cultura indígena, por sua vez, é expressa por meio de crenças, línguas, arte e modos de vida que vão passando de geração em geração, reforçando a coesão social e a identidade coletiva.

Neste sentido, baseado em um conceito teórico, o termo identidade é muito mais utilizado como uma maneira para fundamentar a valorização de culturas locais e de grupos sociais do que propriamente uma definição mais ampla. Diante disso, o conceito de identidade, é algo que ainda está em construção, móvel e mutável, pois a cada momento ela se reinventa (Pollak, 1992).

Assim, compreender o surgimento da comunidade Wakonã Kariri-Xukuru a partir de uma abordagem histórica é muito importante para evidenciar os processos de resistência indígena frente às violências e imposições das políticas coloniais e religiosas.

Ao reconstruir os contextos de dominação, deslocamentos forçados, aldeamentos e apagamento cultural vivenciado por esses povos desde o século XVII, torna-se possível perceber que a identidade indígena não se constitui de forma estática, mas sim como resultado de lutas contínuas por território, memória e reconhecimento.

A história, nesse sentido, atua como ferramenta importante para dar visibilidade aos métodos de sobrevivência dos Wakonã Kariri-Xukuru, valorizando suas narrativas, saberes e formas de organização social frente às tentativas de aniquilação cultural impostas pelo projeto colonial.

Como referencial metodológico e teórico, esta pesquisa apoia-se em autores que oferecem subsídios fundamentais para a compreensão dos processos identitários e de memória no contexto indígena, tais quais: Oliveira (1998), Santos (2023), Halbwachs (2006), Barth (2011) e Alberti (2004). Além desses, outros autores que tratam da história indígena também são utilizados, enriquecendo o embasamento teórico da pesquisa.

No decorrer dessa pesquisa jornais e fotografias que fazem parte de arquivos pessoais da comunidade Wakonã Xukuru-Kariri, foram utilizados com a finalidade de encontrar reportagens com acontecimentos que permitissem melhor compreender como se davam as relações e o processo de interação entre os moradores da comunidade alagoana.

Dentro do escopo de uma metodologia participativa, empregou-se a técnica de entrevista aberta, recurso indicado por autores como Halbwachs (2006), Barth (2011) e Alberti (2004), por respeitar os modos próprios e a temporalidade da fala dos anciãos, permitindo-lhes narrar suas experiências e memórias em torno dos episódios vividos ao longo do tempo.

Foram entrevistados **dois anciãos da comunidade**, escolhidos por sua relevância como guardiões da memória coletiva. Assim, a utilização da **história oral**, enquanto recurso teórico e metodológico de análise mostra-se fundamental para a realização da pesquisa proposta.

Formação histórica e territorial

A história dos povos indígenas no Brasil é marcada por resistência, diversidade cultural e desafios contínuos que persistem até os dias atuais. Antes da chegada dos colonizadores europeus em 1500, estima-se que existiam cerca de cinco milhões de indígenas vivendo no território que atualmente corresponde ao Brasil, organizados em milhares de povos distintos, cada um com sua própria língua, tradições e sistemas sociais (Bezerra, 2018).

Com a chegada dos portugueses, teve início um longo período de exploração, escravização e genocídio das populações indígenas. Muitos foram forçados a trabalhar em lavouras e na extração de pau-brasil, enquanto outros foram mortos em confrontos ou sucumbiram a doenças trazidas pelos europeus (Mundim, 2021).

Após a extinção dos aldeamentos no Nordeste, a visibilidade dos povos indígenas só voltou a surgir por volta do século XX, graças à união de organizações não governamentais, líderes religiosos, antropólogos e comunidades indígenas (Bezerra, 2018). Nesse sentido, a fundação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910 e, posteriormente, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967, foram tentativas do Estado de lidar com as questões indígenas, mas frequentemente sem a devida garantia de seus direitos (Gouveia, 2023).

É importante destacar que a análise acerca das sesmarias, aldeamentos e da atuação das ordens religiosas possibilita entender melhor a dinâmica de ocupação, dominação e organização territorial determinada à população indígena no período colonial. A concessão de sesmarias, ferramenta jurídica utilizada pela Coroa Portuguesa para distribuir terras, foi um dos principais procedimentos de colonização e interiorização do território brasileiro (Alveal, 2002).

Memória, cultura e espiritualidade

A compreensão das práticas culturais e espirituais dos povos indígenas exige uma abordagem sensível à memória coletiva, à oralidade e à simbologia que permeia suas formas de vida. Os saberes indígenas não são apenas registros do passado, mas expressões vivas e dinâmicas de resistência, identidade e espiritualidade que atravessam o tempo, sendo constantemente atualizados no presente.

Segundo Maurice Halbwachs (2006, p. 10), a memória não é individual, mas coletiva, pois “é no grupo que o homem adquire a lembrança”. Essa perspectiva permite entender que as tradições indígenas, transmitidas por gerações por meio da oralidade, constituem uma memória coletiva que sustenta a identidade de cada povo.

O que os mais velhos contam, os mitos de origem, as lutas por território, os ensinamentos dos ancestrais, não é somente história, mas experiência compartilhada que estrutura o pertencimento e dá sentido à existência. Nesta direção, Pollak (1992) ensina que:

A memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros (Pollak, 1992, p.5).

Dessa forma, compreende-se que a memória é mais do que apenas uma experiência ou vivência individual armazenada, ela faz parte de um conjunto: pessoas e meio. O acesso à memória individual enriquece a pesquisa em caráter biográfico, a identidade de um indivíduo, já a contribuição da memória coletiva, nos dá uma amplitude de contexto social, no caso dos indígenas, as relações entre os membros. Analisa-se a figura abaixo:

Figura 1 – Cacique Manoel Selestino da Silva da comunidade Wakonã Karirí-Xukuru



Fonte: Autora (2025).

Deste modo, enfatiza-se que a fotografia acima, retrata o **cacique Manoel Selestino da comunidade Wakonã Karirí-Xukuru**, incluída como recurso visual para dar um exemplo à relevância da memória coletiva na preservação da identidade cultural. A figura reforça a ideia da representação da liderança política mostrada por meio do cacique, que constitui também como guardião da memória do povo,

transmitindo valores, tradições e histórias às novas gerações.

A memória coletiva, os relatos orais, os rituais, os saberes dos pajés, a musicalidade do toré ⁶⁹e a medicina tradicional integram um sistema cultural, que atua como defesa diante da perda territorial e do apagamento identitário.

Trata-se de um conhecimento que não está contido em documentos escritos, mas inscrito nos corpos, nos gestos, na fala e no território. Assim, o respeito às formas indígenas de produzir e transmitir conhecimento é também um passo essencial para a justiça histórica.

A liderança indígena Antônio Celestino, da comunidade Wakonã Xukuru-Kariri, relembra com firmeza a exclusão e o apagamento forçado de sua identidade:

[...] Mas não se falava índio.... É aquilo que eu digo, aqui chegou os brancos e se instalaram em Palmeira.... tinha alguma coisa com os que eram da coroa portuguesa.... e nossa terra aqui morava só índio e índio que tinha coragem de trabalhar... e fomos Mão de obra para os brancos que passaram e deu proibição para falar em índio. Nós passemos tempos sendo amedrontados... dizia eu nos era não Índio e sim caboclos.... Teve... Um tempo. Nós ficamos sendo mão de obras para o crescimento de Palmeira obrigado pelos invasores e obrigaram a deixar nossa terra para eles... aqui em Palmeira o território e de índio sim ...não e de brancos.... O qual nos enganaram... a vida.... eles se apossaram do que era nosso.... Os invasores não

⁶⁹Toré é um ritual comum a várias etnias do Nordeste brasileiro, como os Pankararu, Pankararé, Kariri-Xocó, Xukuru-Kariri, Potiguar, Jiripancó e Fulni-ô. Trata-se de uma manifestação cultural de grande importância para os indígenas, envolvendo tradição, música, religiosidade e brincadeira (Vilela, 2022).

gostavam de nós.... era político. os poderosos de famílias da prefeitura.... Ele não gostava de nós índios. ...Meu pai e nós morava em casa de palhas...até hoje eles são assim enganadores e usurpadores de nossos direitos indígenas.... eu vou defender sim sempre o direito a terra e com ação...a juventude tem que revolucionar isso a causa e nossa... [...] (Selestino, 2025, s/p).

Nesse cenário, é fundamental que a história se abra à escuta. Como defende Alberti (2004), “ouvir contar” é um exercício de descentralização do olhar ocidental e uma forma de legitimar outras epistemologias. As práticas culturais e espirituais dos povos originários não devem ser romantizadas, mas compreendidas como ferramentas políticas e espirituais de resistência, reconstrução e continuidade.

Na perspectiva de Candau (2011, p. 42), “[...] lugares de memória são portadores de identidades dos povos que eles representam, formadores e reprodutores da memória coletiva de grupos e nações.”

Assim, de acordo com o autor, compreende-se que os lugares de memórias carregam definições importantes, como marcas simbólicas e rituais de determinado grupo. Neste sentido, Gusmão (1995) preceitua:

A memória é o caminho pelo qual os grupos percorrem os espaços da vida e constroem a imagem de si e da terra particular, no tempo (...). O mundo camponês, como universo próprio de coisas e signos, práticas e rituais, públicos e privados, individuais e coletivos, tem a oralidade como forma de preservação e sustentação desse mundo e busca nela os instrumentos de sua luta (Gusmão, 1995, p. 71).

Deste modo: “O primeiro domínio no qual se cristaliza a memória

coletiva dos povos sem escrita é aquele que dá um fundamento aparentemente histórico à existência das etnias ou das famílias, isto é, dos mitos de origem” (Le Goff, 2003, p. 424).

Verifica-se que o autor faz uma reflexão acerca da função dos mitos de origem na constituição da memória coletiva, principalmente entre comunidade que transmitem seus saberes e histórias através da oralidade, onde pode ser citada a população indígena.

Neste sentido é de suma importância compreender que a memória é elemento primordial para o processo de compreensão da formação da sociedade. Tal afirmação encontra eco nos pressupostos de Candau (2011) ao defender que os conhecimentos e relatos das experiências dos mais velhos possuem a função de manter viva a identidade e a história de vida de uma comunidade.

Por outro lado, Halbwachs (2006) aborda que a nossa impressão pode se basear não apenas em nossas lembranças, mas também nas de outros, a confiança na exatidão da recordação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada não apenas pela mesma pessoa, mas por muitas.

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisas em diferentes áreas. E preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (Thompson, 1992, p. 17).

Por este viés são de grande valia as histórias contadas por essas pessoas, pois favorece na contribuição da cultura e na compreensão das

histórias contadas nessas localidades, uma vez que na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas, refazer, reconstruir com imagens e ideias de hoje as experiências do passado.

Deste modo, as figuras dos caciques e pajés são aqui utilizadas para reforçar a centralidade dessas figuras na transmissão da memória coletiva. Elas representam a liderança política e espiritual, e o papel de guardiões da tradição oral, responsáveis por manter vivas as histórias, rituais e ensinamentos que estruturam a identidade do povo indígena. Analisam-se a figura do cacique Manoel Selestino da Silva e o Pajé Antônio Selestino da Silva:

Figura 2 – Cacique Manoel Selestino da Silva e o Pajé da comunidade Antônio Selestino da Silva pertencentes ao povo Wakonã Kariri-Xukuru



Fonte: Autora (2025).

A imagem traz consigo a figura dos responsáveis por manter a tradição do povo **Wakonã Kariri-Xukuru**. O Pajé Antônio Selestino

e Cacique Manoel Selestino assumem o papel de organizar o grupo indígena, desempenhando função espiritual e medicinal, sendo guardião dos saberes indígenas, curas e tradições.

É de suma importância entender que o processo de constituição da memória e o papel desta na formação das sociedades é uma etapa vista como fundamental para a consolidação de narrativas com potencial emancipador, principalmente para grupos sociais com baixa representação política esse processo se reveste ainda de maior significado e importância (Silva, 2023).

Por este viés, fortalecer a memória e as lembranças como formas de observações de compreender as dimensões humanas nos seus diversos lugares, sejam coletivos ou individuais, são consideráveis avanços na pesquisa social. Assim, Candau (2011) explica que:

A memória é a imaginação do povo, mantida comunicável pela tradição, movimentando as culturas, convergidas para o uso, através do tempo. Essas culturas constituem quase a civilização nos grupos humanos. Mas existe um patrimônio de observações que se tornam normas. Normas fixadas no costume, interpretando a mentalidade popular (Candau, 2011, p. 09).

Sob essa ótica, compreende-se que a memória exige uma revisão do presente para que possa ser recordada e reconhecida. Por essa mesma razão, o ato de lembrar é considerado uma oportunidade para reflexão, para elaborar novas interpretações sobre o que foi narrado, permitindo, assim, à pessoa que se expressa, uma chance de contemplar sobre si mesma e seu passado experienciado.

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva. Todavia, de acordo com Alberti (2004) a memória coletiva é não somente uma conquista, mas um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é, sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória.

Nesse sentido, Alberti (2004), enfatiza a escuta como método e respeito ao outro como princípio. Quando se ouve um cacique ou um pajé narrar suas experiências, não se está somente diante de uma fonte oral, mas de um conhecimento ancestral carregado de espiritualidade, de visão de mundo e de compromisso com o coletivo.

A cultura indígena também é importante nesse contexto, pois os ritmos, grafismos, o toré, a dança ritualística sagrada e a medicina tradicional revelam um modo de ser no mundo que valoriza a conexão com a natureza, com os espíritos e com a ancestralidade. O toré, por exemplo, não é apenas um canto ou uma dança, mas uma prática espiritual e política, frequentemente usada para reafirmar a identidade do povo e resistir às forças externas que buscam apagá-la (Vilella, 2022).

Neste sentido, segundo Vilella (2022) os bens culturais de natureza imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas).

Processos de reconhecimento e políticas públicas

A CRFB/88 representou um marco importante na história indígena

ao reconhecer oficialmente os direitos dos povos originários às suas terras, culturas e autonomia em seus artigos 231 e 232. A evolução das Constituições Federais mostra um progresso na forma como os direitos territoriais dos povos indígenas foram reconhecidos e protegidos (Silva, 2017).

Frente a isso, um exemplo concreto do reconhecimento determinado pela CRFB/88 é a demarcação da Terra Indígena Wakonã Xukuru-Kariri, localizada no município de Palmeira dos Índios – AL. Analise-se a imagem a seguir:

Figura 3 – Mapa da área Wakonã Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios – AL



Fonte: G1.com.br.

O mapa acima representa o município de Palmeira dos Índios, sendo a área em tom claro correspondente ao território municipal e a área em tom escuro indica a porção reivindicada como terra indígena, conforme o último laudo antropológico.

Observa-se que se trata de uma área territorialmente importante. Todavia, considerando que o município possui aproximadamente 73 mil habitantes, em sua maioria concentrados na zona urbana, a alegação de que 20 mil pessoas estariam envolvidas no conflito.

A luta pelo reconhecimento e pela demarcação de terras indígenas é o desafio mais complexo e persistente enfrentado pela população indígena. Mesmo com a proteção em nossa CRFB/88, os povos enfrentam entraves burocráticos e resistência de setores ligados ao agronegócio, à mineração e à especulação fundiária. A demarcação não representa somente uma questão territorial, mas sim um processo de reafirmação identitária e de reparação histórica frente às violências coloniais (Souza, 2020).

Considerações finais

Assim sendo, a resistência e a resiliência da população indígena têm se mostrado admirável. Iniciativas de revitalização cultural, a luta pelos direitos territoriais e a promoção de uma educação intercultural mostra a força e a determinação dessa comunidade em manter suas identidades e costumes.

Portanto, o povo Wakonã Kariri-Xukuru passou e passa constantemente por uma longa história de resistência, e um contínuo processo de reconstrução identitária através da memória, cultura e espiritualidade. Ao valorizar a história oral, saberes tradicionais e documentos históricos, o presente estudo contribui para a compreensão mais sensível e plural das experiências indígenas.

Por fim, a luta pelo reconhecimento do território e o enfrentamento aos desafios atuais mostram que os direitos dos povos originários não se restringem ao campo jurídico, por envolver dimensões simbólicas e culturais importantes para sua existência. Diante disso, ao final da

pesquisa, tem-se como sugestão a ampliação de ações culturais na área da educação, fundamental para que se promova a dignidade para as gerações presentes e futuras.

Referências

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**. Textos em história oral, Rio de Janeiro. Editora FGV, 2004.

ALVEAL, Carmen Margarida Oliveira. **História e direito: Sesmarias e Conflito de Terras entre Índios em Freguesias Extramuros do Rio de Janeiro (Século XVIII)**. Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. 2002. Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/TESES/MFN-9091.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2025.

BARTH, Frederik. “**Grupos étnicos e suas fronteiras**”. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

BEZERRA, Antonio Maicon Batista. Lutas e resistências indígenas no período colonial: miscigenação e etnificação, novas abordagens para o ensino de história. **Revista das Amazônias**, Rio Branco – Acre, v.1, n.1, (ago-dez) 2018, p. 15-27.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 mai. 2025.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

GOUVEIA, Jéssica Luiza. **A resistência e resiliência dos povos indígenas no Brasil**.

Sabará, 2023. Disponível em:

https://faculdadedesabara.com.br/images/2023/monografias/MONOGRAFIA_JSSICA_GOUVIA.pdf. Acesso em: 20 mai. 2025.

GUSMÃO, Neusa Maria M. de. **Caminhos transversos: território e cidadania negra**. In. ABA. Terra de quilombos. Rio de Janeiro, 1995.

HALBWACHS, Maurício. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 2006.

IPHAN. **Patrimônio imaterial**. 2011. Portal IPHAN, 2011.

<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>. Acesso em: 22 mai. 2025.

MUNDIM, Glênio Augusto. **A resistência Indígena no século XVI Proposta de abordagem da história indígena no Ensino Fundamental II**. Uberlândia – MG 2021.

Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/31901/3/ResistenciaIndigenaSculo.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2025.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT).

Convenção n. 169. 1989. Disponível em:

<http://www.oitbrasil.org.br/node/513>. Acesso em: 22 mai. 2025.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais**. Mana, Rio de Janeiro, vol.4, n.1, p.47-77, 1998.

POLLAK, Michael. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

SANTOS, Rogério Rodrigues dos. **Memória, história e educação no contexto XukuruKariri**: do apagamento, resistência e ao neo-reconhecimento. Dissertação. 2023. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/13366>. Acesso em: 01 mai. 2025.

SILVA, Maria Ester Ferreira. **Território, poder, e as múltiplas territorialidades nas terras indígenas e de preto**: narrativa e memória como mediação na construção do território dos povos tradicionais. Tese de Mestrado. 2017. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5461/1/MARIA_ESTER_FERREIRA_SILVA.pdf. Acesso em: 22 mai. 2025.

SILVA, Joselaine Dias de Lima. **Direito à identidade cultural dos povos indígenas no Brasil**. 2023. Disponível em: [https://www.encontro2018.ms.anpuh.org/resources/anais/9/1541014260_ARQUIVO_ArtigoS imposio.pdf](https://www.encontro2018.ms.anpuh.org/resources/anais/9/1541014260_ARQUIVO_ArtigoS%20imposio.pdf). Acesso em: 21 mai. 2025.

SOUZA, Rafaela. **Demarcação de terras indígenas**. Portal Mundo Educação. 2020. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/demarcacao-terrasindigenas.htm>. Acesso em: 20 mai. 2025.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra

VILLELA, Marcio Silva. **Conheça o Toré, ritual de diferentes etnias do Nordeste do país**. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/conheca-o-tore-ritual-de-diferentes-etnias-do-nordeste-do-pais>. Acesso em: 19 set. 2025.

SEMPRE ESTIVE AQUI, VOCÊ QUE NÃO ME VIU: resistência e visibilidade do povo Koiupanká

Márcia da Silva Damasceno Amorim⁷⁰

José Adelson Lopes Peixoto⁷¹

Considerações iniciais

Este trabalho está embasado nas reflexões acerca da invisibilidade do povo indígena Koiupanká, no atual município de Inhapi - AL. Os povos indígenas do Brasil enfrentam séculos de silenciamento e seus protagonistas foram ignorados pela historiografia oficial, eurocêntrica, que os descreve, sempre, no passado. Essa ausência é evidente inclusive com o povo Koiupanká, sobretudo nos olhares estereotipados de parte dos munícipes inhapienses, que os reduzem a uma condição generalizada, superficial, limitada e marcada por preconceitos enraizados.

No que diz respeito às pesquisas sobre o povo Koiupanká, reconhecemos os estudos antropológicos e sociológicos de Amorim (2010) e Vieira (2010), referente à historicidade no campo cultural e

⁷⁰ Indígena Koiupanká; Professora do Ensino Fundamental e Médio na Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza – Povo Koiupanká, há quinze anos. Graduada em História pela Universidade Estadual de Alagoas UNEAL-AL- PROLIND e Pós-graduanda em História Indígena de Alagoas – /UNEAL. E-mail: marcia.sdamascenoamorim@professor.educ.al.gov.br

⁷¹ (Orientador) Professor titular na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Coordena o Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas (GPHIAL) e o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em História (CLIND-AL). Doutor (2018) e Pós-Doutor em Ciências da Religião (2020) pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Mestre em Antropologia (2013) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: adelsonlopes@uneal.edu.br

identitário e Oliveira, A. (2023) que apresenta um trabalho no campo sobre a educação escolar indígena, entre outros estudos com temáticas que variam entre educação, cultura e territorialidade. Porém, não abarcam a complexidade da trajetória de luta e resistência.

Vale ressaltar que os trabalhos citados não estão contemplados nos manuais didáticos distribuídos nas unidades de ensino, especialmente nas escolas indígenas. A falta da documentação não apenas compromete a compreensão da trajetória Koiupanká, mas, também, perpetua um ciclo de invisibilidade que afeta a identidade e o reconhecimento dessa etnia na sociedade inhapiense.

Essa problemática nos leva a refletir "o que leva à invisibilidade do povo Koiupanká na sociedade e como essa ausência impacta o reconhecimento de sua história e identidade" Diante dessa questão norteadora, esta pesquisa se propôs a construir um registro historiográfico do referido povo para as gerações vindouras, a fim de contribuir para o fortalecimento da sua identidade.

Este trabalho apoia-se em pressupostos teóricos de Oliveira, J. (2011, 2016), Amorim (2010), Vieira (2010), Peixoto (2020) e Candau (2016), sobre a construção da identidade indígena e o protagonismo histórico dos povos tradicionais, analisam a representação identitária estereotipada e ausente dos currículos escolares e que descreve a formação do Brasil estruturada sob rígida hierarquia imposta pelos colonizadores.

Nesta perspectiva foram realizadas entrevistas semiestruturadas e entrevistas com duas anciãs e duas lideranças da comunidade e com aproximadamente 20 pessoas, em abordagem aleatória, na feira livre, com o intuito de perceber como tais sujeitos concebem a imagem do indígena na sociedade envolvente à aldeia. Também nessa intenção, entrevistamos o pároco local. A abordagem adotada foi colaborativa e respeitosa, garantindo que os participantes se sentissem à vontade para

compartilhar suas vivências, lutas e saberes. Quando solicitado pelos interlocutores, como é o caso dos indivíduos da feira, suas identidades foram mantidas no anonimato.

Os resultados da pesquisa estão organizados em três seções, além desta introdução e das conclusões. A primeira seção faz uma apresentação do povo Koiupanká e a invisibilidade historiográfica, realizando um breve histórico e reflexão sobre os impactos de tal invisibilidade na identidade étnica. Na segunda seção, utiliza-se de recortes de entrevistas para fazer ecoar as memórias e experiências do passado nos relatos e na construção identitária do presente, de modo que o processo de invisibilização possa ser substituído pelo protagonismo. A terceira seção, propõe-se a apresentar elementos, documentos, vestígios e discursos que evidenciam a presença do povo indígena no território que posteriormente foi denominado de Inhapi. Dessa forma, destacamos que o indígena sempre esteve presente fisicamente e que foi ignorado e invisibilizado na escrita da história local, o que justifica a afirmativa que nomeia este estudo: Sempre estive aqui você que não me viu.

Povo Koiupanká e a invisibilidade historiográfica: silenciamento e resistência

Esta seção objetiva apresentar a trajetória de resistência do povo Koiupanká e discutir como foram ignorados nas narrativas e nos escritos da historiografia local, sendo minimamente mencionados, causando assim para a sociedade envolvente uma incompreensão de sua existência no contexto histórico do atual município, pois muitos comungam da ideia de que os mesmos não existiam até os anos 2000 e que se trata de um povo que surgiu movido por pretensões de “direitos”.

O povo Koiupanká soma a composição das treze etnias reconhecidas

do estado de Alagoas – está localizado no Alto Sertão alagoano, especificamente no atual município de Inhapi, a aproximadamente 270 km da capital, Maceió. Totalizam 686 indígenas de acordo DSEI/2025, Trata-se de um povo cuja trajetória de resistência se estende por quase dois séculos, tem suas raízes e descendência ligadas ao povo Pankararu e enfrenta o desafio de existir sem ter conquistado o direito à terra, que ainda é uma ferida aberta na memória coletiva.

Atualmente, tais indígenas encontram-se distribuídos fisicamente em três aldeias: Roçado, Baixa Fresca e Baixa do Galo. No entanto, espiritualmente compartilham um mesmo território simbólico de luta, resistência e pertencimento. A trajetória de migração e permanência dos Koiupanká na região dos Roçados³ atual município de Inhapi, é narrada a partir de 1883, com a chegada de Ancelmo Bispo de Souza e seus familiares; o território foi propício à sobrevivência e à construção de sua autonomia. Vale ressaltar que “ele já conhecia a região, pois já havia acompanhado o seu pai em tradicionais expedições de caça para sobreviver” (Oliveira, A. 2023).

Para compreendermos a dinâmica de deslocamentos do referido povo, é necessário antes situar a conjuntura historiográfica nacional e local do período. Pois, o processo colonizador revelou-se, em grande medida, um projeto de dizimação das populações indígenas, conduzido por diversos meios estratégicos de negação e integração forçada dos povos originários. Ainda no período colonial a dinâmica missionária aliada às diretrizes expansionistas do governo português, expressava de forma clara a estrutura de dominação e silenciamento imposta sobre essas comunidades.

Desse modo, uma das principais estratégias de sobrevivência adotadas pelos povos tradicionais, cuja existência dependia exclusivamente da natureza, consistia nos deslocamentos frequentes entre territórios. Foi nesse contexto que Ancelmo Bispo e seus

familiares, em ocasiões distintas, refizeram o percurso entre os roçados (Inhapi) e o aldeamento Brejo dos Padres, lugar onde se concentra o povo Pankararu.

A trajetória percorrida pelos Koiupanká é reconstituída nas contações de história realizadas pelos seus anciões, cujos relatos revelam inúmeros desafios vivenciados, assim como os momentos de refúgio nas localidades escolhidas para descanso durante o percurso. As menções territoriais citadas como: “Pedra do Meio”, a “Estrada Velha de Piranhas”, as “Meia Água” e a “Baixa da Imburana,” — Não são apenas referências geográficas, mas, verdadeiros gatilhos na memória coletiva que reforçam o sentimento de pertencimento, e reafirmação étnica a este território.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental revisitar também a historiografia do povo Pankararu para que possamos compreender o percurso das remanescências que dele se originam. Segundo registros historiográficos, como narram Mendonça e Peixoto (2020) com citação de Arruti.

Os grupos étnicos foram administrados sobre a denominação genérica de “Pankarú”, em alusão a uma das etnias, sendo a nomenclatura posteriormente modificada para “Pankararu”, contudo segundo registros deixados pelos missionários, esses, na realidade, tratava-se de uma comunidade com a identificação entre os indígenas de “Pancarú Geritacó Cacalancó Umã Tatuxi de Fulô”, onde cada um desses ‘sobrenomes’ corresponde a uma das outras principais etnias que compuseram historicamente o grupo. (Arruti, 1996, p. 33)

As narrativas apresentadas evidenciam que os processos de aldeamento não se deram de forma aleatória ou desinteressada, mas colabora como parte de um projeto político e estratégico do estado

colonial, conduzido em parceria com os missionários. A presença do povo Pankararu no aldeamento Brejo dos Padres, no Sertão pernambucano, revela essa política de concentração respondendo a interesses maiores, como o controle territorial e a utilização da força de trabalho indígena. Essa reorganização forçada de populações tradicionais, aliada à catequese e às imposições culturais, revela a face disciplinadora e força o processo migratório de indígenas a exemplo o povo Koiupanká que saem em busca de melhores condições de vida, como assinala Vieira:

Acossados pelas fronteiras agropastoris e arrebanhados por missionários, foram obrigados a viverem em pequenas glebas de terras. Com o passar do tempo, a população foi aumentando e os espaços territoriais tornaram-se reduzidos, provocando, consequentemente, doenças e conflitos, obrigando-os a buscarem novas terras e trabalho. (Vieira, 2010, p.6).

No Sertão nordestino, essa lógica colonial se desdobrou em práticas de desterritorialização que comprometem não apenas o espaço físico dos povos indígenas, mas sua organização social e simbólica. No caso dos Koiupanká, esse processo se manifesta em sua própria origem enquanto povo distinto, apesar disso as migrações não significaram o desaparecimento de suas tradições. Conforme ressalta Oliveira, J. (2011), os povos indígenas do Nordeste desenvolveram estratégias próprias de resistência e reconstrução identitária, ocupando espaços sociais e simbólicos apesar da exclusão nos registros oficiais e escolares.

Neste contexto, a historicidade do povo Koiupanká, embora registrada em uma tese (Amorim, S., 2010), artigos acadêmicos e notas em meios digitais, ainda é insuficiente para desconstruir a

incompreensão por parte de muitos munícipes, que não reconhecem os indígenas Koiupanká como “verdadeiros” e reproduzem falas carregadas de preconceito, baseadas em características físicas e modos de vida. Assim como destaca Amorim, M. (2015, p. 14), “os povos indígenas do alto sertão alagoano, a exemplo do povo Koiupanká, vivem sobre esse manancial de visões estereotipadas, devido à representação figurada na historiografia brasileira — pintada, escrita ou verbalizada do nativo”.

Diante disso, reconhecer e registrar a historicidade do referido povo representa um passo essencial para romper com a invisibilidade historicamente imposta. A inserção de narrativas produzidas sob a ótica indígena nos registros bibliográficos amplia as possibilidades de construção de identidades mais conscientes, críticas e comprometidas com a pluralidade étnico-cultural do Brasil.

Do silêncio aos ecos: arquivos da reesistência.

Aqui, propõe-se uma reflexão sobre o protagonismo indígena que emerge por meio dos relatos orais, coletados em entrevistas com membros da comunidade, especialmente anciões. Essas vozes ecoam experiências vividas, memórias ancestrais e sentidos que resistem ao processo de supressão.

Os fragmentos de falas aqui apresentadas não apenas registram eventos passados, mas fortalece o processo de reafirmação identitária, tornando-se verdadeiros “arquivos da resistência”, minimizando as possíveis lacunas na historicidade do município como aponta Bosi (1994), a memória atua como uma ponte entre o vivido e o significado social, permitindo que o sujeito reencontre-se na sua própria história. Nesse sentido, dar lugar à oralidade é reconhecer a legitimidade de outras formas de narrar, sentir e existir no tempo.

. Como afirmam Mendonça e Peixoto,

A memória atua como estrutura fundante na identidade, necessitando a primeira de bases que permitam o seu pleno desenvolvimento; no geral, essas fundações são compostas por pontos de identificação comuns aos olhos dos indivíduos. No caso dos indígenas da região Nordeste, esse circuito ocorre através da identificação com suas tradições memoriais, representadas nas práticas tradicionais por esses realizadas, formando, assim, um sistema de pertencimento a um complexo de memórias particulares (Mendonça; Peixoto, 2020 p.41).

Neste contexto, compreender as trajetórias que ecoam as vozes da resistência, exige uma análise crítica dos efeitos da colonialidade e submissão, que historicamente impôs mecanismos de repressão. Pois, a imposição colonial nos territórios indígenas nordestino foi uma argilosa tentativa sistemática de apagar memórias, práticas culturais e formas próprias de existência. De acordo com Vieira (2017, p.284), as etnias indígenas alagoanas:

Carregam na memória histórica a perseguição e o confinamento dos antigos aldeamentos missionários, acompanhados de resistência e negociação. Agregados em pequenas glebas e submetidos ao convívio com etnias de diferentes estruturas sociais, sofreram com conflitos interétnicos, divisão do aldeamento em lotes e, como consequência, a dispersão e o êxodo de grupos familiares no século XIX.

A história do povo Koiupanká, é marcada por processos de resistência e busca por um reconhecimento abrangente que contemple

suas especificidades culturais, históricas e territoriais, simboliza uma reterritorialização não apenas espacial, mas também política e cultural. Nesta conjuntura, como estratégia de sobrevivência, os Koiupanká foram submetidos a políticas de assimilação e empurrados para o anonimato, sendo classificados sob categorias genéricas como “caboclos”, “mestiços” ou “sertanejos”. Conforme refere Vieira, (2010):

Com a chegada dos coronéis à região, os Koiupanká foram expulsos da terra e forçados a trabalhar nas fazendas e usinas. Como consequência, os rituais que eram praticados regularmente, começaram a sofrer perseguição e foram considerados extintos (Vieira, 2010, p. 20).

Em face dessa realidade, durante muito tempo o povo Koiupanká manteve suas vozes silenciadas tendo que muitas vezes mortificar suas tradições em função do preconceito, sobretudo religioso, constituindo assim uma incompreensão por parte da sociedade majoritária que não entende ou aceita a sua presença enquanto povo etnicamente diferenciado.

Todavia, o artifício do silenciamento não significou aniquilação de suas tradições, em todo tempo mantiveram práticas tradicionais, saberes ancestrais e vínculos territoriais como forma de preservar o pertencimento e afirmar sua existência. Apesar da chegada dos posseiros no território é importante destacar que a presença indígena não foi extinta e tampouco suas práticas ritualísticas abandonadas.

Cada memória é um museu de acontecimentos singulares aos quais está associado certo "nível de evocabilidade" ou de memorabilidade. Eles são representados como marcos de uma trajetória

individual ou coletiva que encontra sua lógica e sua coerência nessa demarcação (Candau, 2016, p. 98).

Neste contexto, as histórias de vida, os marcos territoriais e as lembranças de infância trazidas aqui em entrevistas com membros da comunidade revelam não apenas experiências individuais, mas uma tessitura de sentidos compartilhados que constroem e fortalecem a noção de pertencimento. A seguir, alguns recortes desses relatos serão apresentados como expressão viva de uma memória que resiste, reivindica e reafirma a presença histórica e cultural dos Koiupanká.

A anciã, Maria Clarindo dos Santos (73 anos), nasceu no Roçado e recorda das idas e vindas de seus pais até o aldeamento Brejo dos Padres, um trajeto realizado ora a pé outras em um burro, porém ninguém poderia saber a finalidade de suas viagens, cujo objetivo eram os rituais.

[...] Tinha os ritual lá, mas ninguém não sabia que eles iam para lá né? tinha a história de um caboco, não era índio, era caboco, caboco. Aí iam pra lá pro Brejo prá a aldeia dos cabocos, aí, iam pra lá, ficava dois dias lá, depois voltava né? Aí foi quando eu fui crescendo, fui crescendo né, já fui me entendendo mais né. Aí começou comadre Iracema, aqui que ela é quem trabalhava e fazia os ritual dela né? Mas era escondido né, era por debaixo dos panos a gente ia ficava lá até 10 ou 11 horas, 12 horas depende né, ia para casa, aí eu fui crescendo, fui crescendo, já fui me entendo de gente né, e já sabendo mais das coisas né, mas e todo mundo calado, ninguém podia falar nada né. Aí foi tempo que eu casei, fui morar lá perto da subestação, mas a gente sempre vinha né, ia pros ritual ali escondido quando a gente vinha por a rua, eu, Nega, aí nós vinha e encontrava o pessoal e perguntava pra onde vão? Nós vamos visitar um

tio da gente que está doente, né para ir, aí ficava ali até 11 horas e vortava. E, assim, de 15 em 15 dias. (...) Foi até quando começou aqui né, Mas sempre o pessoal criticando né dizendo coisa que, aqui não tem índio, que não tem índio né, mas a gente foi, foi até quando conseguimos (Santos, 2025⁷²).

O relato anterior revela, de forma sensível e corajosa, como as práticas dos rituais do povo Koiupanká resistiram em meio ao silêncio e à negação identitária imposta historicamente. As idas “escondidas” ao Brejo, os encontros noturnos e a necessidade de negar a verdade, com desculpas como: “vamos visitar um tio” expõem a dimensão do silenciamento vivido pela comunidade. Trata-se de uma resistência discreta, mas profunda. A expressão “todo mundo calado, ninguém podia falar nada” sintetiza não apenas o medo, mas também a força de um povo que, mesmo silenciado, manteve acesa a chama da ancestralidade, o que, justifica o termo: “sempre estivemos aqui”.

Os relatos evidenciam pontos memoriais do território, compreendidos como lugares carregados de significados históricos, afetivos e culturais, que atuam, como janelas para o passado revelando histórias que moldam a identidade do povo koiupanká ao longo do tempo. Essas reconfigurações espaciais se relacionam com o modo pelo qual o povo tem resistido e estabelecido suas relações sociais reafirmando a centralidade do território como espaço de pertencimento, memória e luta.

Sob a mesma ótica do território, Edleuza Ferreira da Silva (55 anos) relata com emoção suas raízes ancestrais e descreve o território como

⁷² Entrevista realizada na Aldeia Roçado, na residência da entrevistada, no dia 13/05/2025. Entrevistadora: Márcia da Silva Damasceno Amorim, gravada no formato MP4.

uma grande riqueza.

Sou indígena, vêm do sangue, meu povo é Koiupanká, sou bisneta de Ana, meu esposo é bisneto de Ancelmo, e meu pai é Fulni-ô (...) Aqui era tudo mata! Eu ainda alcancei, isso aqui era tudo mata, a minha juventude eu brincava mais os meus primos dentro da mata, ali a gente comia icó, mel, que era debaixo, o mosquito debaixo da Terra, a gente cavava ali, tinha o mel e não tinha aqueles preconceito, assim não tinha de nós andar mais os nossos primos, nós não tinha chinelo, nós andava descalço, andava aí, era feliz, tudo que você queria tinha, tinha banana, tinha tudo. A minha infância era mais difícil para meus pais e meus avó que criaram nós, meu avô também educava nós, que era muito neto, meu pai tinha que sair mais a minha mãe para ganhar o pão, mas nós ficava nas matas, então nós nunca esquecemos da nossa cultura, da nossa tradição eu sempre fui feliz e sou feliz nesse local aqui na aldeia, eu sou feliz! A natureza para mim é muito importante, a natureza é onde a gente tem a riqueza tira seu sustento, seu e remédios, ainda hoje eu continuo a minha tradição que minha mãe me ensinou fazer lamedô. Lamedô a gente faz para tosse e eu ia aprender com minha mãe e hoje eu passo para os meus netos, para os meus filhos, para os meus sobrinhos, hoje a gente sente sufocado porque nós não temos território. Para nós tudo é nosso território! (Silva, 2025)⁷³

Diante desse cenário, mesmo com a realidade atual caracterizada

⁷³ Entrevista realizada na Aldeia Baixa do Galo, na residência da entrevistada, no dia 16/05/2025. Entrevistadora: Márcia da Silva Damasceno Amorim, gravada no formato MP4.

pela falta de terra demarcada, o território permanece vivo na memória e na oralidade, pois os rituais e as práticas de cuidado, como o preparo do lambedor, continuam a ser rememoradas, compartilhadas e ensinadas na comunidade, configurando o território como um elemento que vai além da sua condição de posse ou propriedade.

Considerando o que foi discutido, percebe-se que houve uma perpetuação dos costumes na religiosidade, vivências e trejeitos peculiares que integram saberes e espiritualidade. Como salienta Amorim (2010), a resistência indígena no Alto Sertão alagoano se revela justamente nos gestos cotidianos e na transmissão silenciosa da cultura, reafirmando a memória coletiva como instrumento de sobrevivência diante da negação. Assim os ecos do silêncio são expostos e elaboram uma direção para compreendermos a posição historiográfica dos Koiupanká.

O que a História não viu: marcas Koiupanká na formação de Inhapi

Os primeiros relatos e pesquisas da historiografia do atual município de Inhapi são recentes, em alusão ao tempo de emancipação em 22 de agosto de 1962 pela lei 2462. As primeiras pesquisas e escritos foram realizados por um grupo de professores do referido município, em meados de 2006, em alusão a um trabalho acadêmico realizado por estudantes da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Campus - Xingó-AL. A pesquisa contribuiu de forma relevante para a historiografia local, foi realizada através de relatos orais com anciões que fizeram parte do processo histórico político, social e com familiares destes que relataram suas memórias no aspecto de formação do território, o objetivo do trabalho foi apresentar um perfil do município, descrevendo suas características e marcos históricos.

Os escritos remetem uma narrativa com o processo de formação/colonização datando 1902, com a primeira residência erguida, citando a propriedade da família Moreira, e dá continuidade com a narrativa da passagem do senhor José Miguel que passava pelas terras com sua esposa muito doente e veio a falecer embaixo de uma árvore, sendo ali mesmo sepultada e, em alusão a este fato fora construída uma capela que deu início ao povoamento. O grupo realizou também entrevista com lideranças do povo Koiupanká que na ocasião, em seu relato já afirmava a presença de Anselmo Bispo, nos roçados, desde 1883.

O trabalho citado foi organizado em tópicos e a presença indígena aparece separadamente do contexto de povoamento do lugarejo. Da mesma forma, os escritos historiográficos contemporâneos, como artigos, livros e o site da prefeitura local, narram a história do município sem referenciar a participação indígena na construção histórica, política e social da região. As abordagens limitam-se à constatação da existência indígena, sem aprofundar sua relevância, o que contribui para a exclusão e a falta de reconhecimento dos mesmos nesse contexto. Toda via, contrapondo as entrevistas que realizamos, percebe-se que, à época, os indígenas não estavam tão presentes no cotidiano do município quanto estão na atualidade.

Por essa razão, durante uma atividade de campo realizada na feira livre da cidade de Inhapi, em 12 de maio de 2025, foram abordados alguns moradores com o intuito de investigar suas percepções sobre a presença e a contribuição dos nativos na construção histórica do município. Declarações como: “(...) Eu acho que tudo num são não, na televisão a gente vê que o índio mermo puro é diferente. Tem uns aqui que pode ser parente de índio, eu acho diferente dos original né?” (Entrevistado A).

Ainda sobre a mesma ótica,

[...] Indígena eu acho que aqui é um pouco difícil, possa ser que tenha origens indígenas né, mas eu acho que provavelmente não são os principais indígenas da região. Eu Acredito sim, que tenham descendência né, mas que são os índios mesmo de locais não. Assim eu creio que de verdade só nesse povo da Amazônia né, nesses povo de aldeias com mais história. (Entrevistado B)

Percebe-se que alguns moradores validam a presença de indígenas na região de Inhapi. Contudo, esse reconhecimento ainda se encontra permeado por estereótipos, especialmente no que diz respeito à noção de “originalidade” indígena. As representações associadas aos povos originários costumam vincular a traços físicos e modos de vida, idealizados muitas vezes baseados em imagens do período colonial comumente retratadas nas telas e livros didáticos.

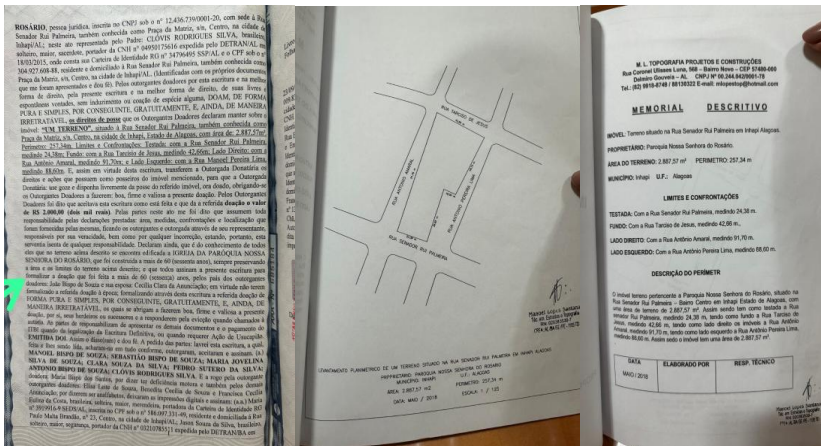
Em contraponto, na atualidade os relatos dão conta de maior visibilidade indígena em Inhapi. Sobre a afirmação o Padre Siloel de Souza Mendonça reafirma reconhecer a presença indígena, sobretudo por serem os primeiros a colonizar o lugar.

No ápice do diálogo, o Padre nos apresentou o Livro de Tombo (livro de registro dos principais acontecimentos da paróquia) e documentos de doação do terreno para construção da paróquia, doado pelo indígena, Sr. João Bispo de Souza⁷⁴ e Cecília Clara da Anunciação, realizada há mais de 60 anos sem registros documentais na época, tendo documento oficializado pelos herdeiros (seus filhos) em 05 de junho de 2018.

⁷⁴ João Bispo de Souza - Filho de Ancelmo Bispo de Souza e Ana da Conceição.

As imagens a seguir apresentam fragmentos de um documento, que reafirma a presença indígena em um período que antecede o marco colonizador do município, destaca os termos de doação, consentimento de doadores e área territorial.

Imagem 1- Documento de Doação



Fonte: Márcia Amorim, 2025.

Conforme os relatos do pároco,

(...) Alguns querem esquecer, ou até fechar os olhos que ali existe um povo, que ali existem pessoas, a gente esquece que tem periferia, quanto mais indígenas num é? (...) Por relatos da história da igreja no Inhapi, vê o quanto eles têm essa devoção, e essa manifestação de povo, de fé, do jeito que eles são. Bom, então a gente tem no Inhapi, tem pessoas que doam esse pedaço de terra, para essa preocupação, essa construção, e é interessante porque há um relato que se diz, que

se fala é, que quando o bispo veio visitar, são esses que acolhem o bispo, que já estão aqui, já escutam o bispo, o bispo faz a proposta, coloca a proposta para eles, que não há mais possibilidade daquela igreja pequenininha que você tinha no centro. Inhapi estava crescendo né, e quem tem essa visão de crescer, são eles, são eles né, os primeiros que estão aqui no Inhapi, e são eles filhos, ligados à nossa comunidade indígena. Então a preocupação que se tem há 50 anos de se ter uma terra para construir uma igreja maior parte deles. (...) E, quem dá essa visão, onde tem um local que eles ofertam, são eles mesmo, os mais antigos da comunidade que nós temos aqui no nosso Inhapi. (...) Mas, também nós precisamos trazer essa mea-culpa, desse afastamento, não é que se descobriu, sempre existiram, nós é que não olhávamos, ou conseguíamos enxergar, acho que era isso, né? Nós, não conseguimos enxergar, sempre estiveram lá. Agora a história está fazendo com que nós possamos enxergar aquilo que antes não enxergávamos. (Mendonça, 2025)⁷⁵

O relato expõe com intensidade a invisibilidade histórica imposta ao povo Koiupanká, revelando que sua presença, embora constante, foi por muito tempo ignorada pelos olhares da sociedade local. Portanto, evidencia-se não apenas a participação ativa do referido povo na construção do território e nas práticas religiosas, mas também o papel central que desempenhou nos processos de doação, acolhimento e planejamento da vida coletiva. Ao admitir a “mea-culpa”, o relato

⁷⁵ Entrevista realizada na casa paroquial Nossa Senhora do Rosário - Inhapi-AL no dia 15/05/2025. Entrevistadora: Márcia da Silva Damasceno Amorim, gravada no formato MP4.

sinaliza uma virada de percepção, onde a história, antes negligente, passa a ser tensionada ao reconhecimento para com aqueles que “sempre estiveram lá”.

Neste contexto, também entrevistamos o senhor Francisco João da Silva, filho de João Sutero e Iracema, Matriarca do Povo Koiupanká (*in-memorian*). Francisco exerce a função de diretor da Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza, desde 2011, é considerado uma referência de líder na comunidade, especialmente em conduzir os jovens no fortalecimento identitário e na construção de suas autonomias.

Na ocasião, ele relatou a trajetória de luta do povo Koiupanká em busca do reconhecimento para a sociedade, que ocorreu nos anos 2001, e a luta pelo reconhecimento étnico em 2003. Explicou a necessidade de silenciar a sua identidade enquanto povo etnicamente diferenciado, até os anos 2000, em razão da discriminação e perseguição revelada por algumas pessoas, motivando o anonimato.

Ainda acrescentou que a sociedade tem dificuldade de entender e respeitar a identidade indígena por termos uma vivência social, política nos mesmos espaços de debate e disputa de poder. E, ainda precisa conviver com estereótipos e negação da identidade por parte da sociedade que detém uma visão colonial, que os índios devem ocupar as matas e não as “ruas”. Contudo, o que o faz reafirmar sua identidade indígena é sua espiritualidade.

(...) Perdemos muita coisa, os traços, os cabelos, a forma de falar, o vestir, o viver, mas a espiritualidade, isso nos mantém vivos, e nos faz com que nós resistimos enquanto povo Koiupanká. (...) Nosso canto, a nossa dança e a nossa espiritualidade ela faz confundir, confundir e vencer batalhas. (...) Nós somos indígenas, e nós demos a nossa contribuição na construção do município, a formação, a construção, a organização até a questão religiosa cristã, a

contribuição do povo indígena desse lugar é fantástica, então não é só por nós sermos indígenas, ou porque hoje ser indígena é uma moda, num é isso! Mas, nós temos uma memória desse lugar, e temos ele como espaço sagrado, ressignificado das referências da onde os nossos antepassados vieram, e com eles trouxeram essa espiritualidade. (Silva, 2025)⁷⁶

O depoimento expressa que mesmo com as perdas físicas, a espiritualidade se mantém como o alicerce que sustenta a sua existência.

Considerações finais

Este trabalho buscou contribuir para o reconhecimento, a visibilidade e a valorização da presença indígena no município de Inhapi, trazendo à tona as memórias, trajetórias e resistências do povo Koiupanká. Além disso, propôs-se a construir registros que fortaleçam o processo de reafirmação identitária, especialmente diante de um cenário social e político que, historicamente, impôs a negação sistemática da etnicidade indígena local.

Desse modo, a pesquisa empenhou-se em fortalecer o processo de reconhecimento da presença do povo Koiupanká desde os marcos iniciais de povoamento que deram origem ao atual território de Inhapi. Além disso, buscou valorizar sua trajetória, especialmente no que se refere à resistência diante das adversidades impostas ao longo do tempo e a constatação da omissão das contribuições do povo Koiupanká nas construções historiográficas oficiais.

⁷⁶ Entrevista realizada na Aldeia Roçado, na Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza, no dia 15/05/2025. Entrevistadora: Márcia da Silva Damasceno Amorim, gravada no formato MP4.

Nesta perspectiva, foi possível realizar coleta de informações e registros que concernem a autenticidade dos que sempre estiveram presentes, mas que não foram referenciados de forma adequada no processo de construção histórica.

Diante do exposto, os relatos orais e os documentos e compuseram um mosaico de sentidos que reafirma a ancestralidade, a espiritualidade e o protagonismo dos Koiupanká na formação social, política e territorial de Inhapi. Entretanto, estes arquivos definem que sua invisibilidade não poderá ser mais atuante. Pois, diante da construção historiográfica desde o reconhecimento étnico em 2003, o povo não tem silenciado.

Assim, pode-se afirmar que a trajetória do referido povo é marcada por estratégias de resistência que desafiam a lógica da exclusão, demonstrando que, embora marginalizados pelas versões hegemônicas da história, nunca deixaram de existir, de lutar e de reivindicar seu direito de ser, de pertencer e de contar sua própria história.

Ao afirmar que “Sempre estive aqui, você quem não me viu” vai além de uma simples constatação de presença, e não se trata de uma falha individual, mas de um processo histórico e coletivo de negação imposta por uma sociedade que escolhe quem merece ser visto e quem deve ser apagado. Desse modo, espera-se que este trabalho contribua para ampliar o debate sobre a visibilidade indígena e fortalecimento de políticas públicas educacionais e culturais comprometidas com a diversidade étnica e a justiça histórica.

Referências

AMORIM, Siloé Soares de. **Resistência e ressurgência indígena no Alto Sertão Alagoano, os Kalankó, os Karuazu, os Katökinn e os Koiupanká**. Porto Alegre: UFRS, 2010.

AMORIM, Márcia da Silva Damasceno. **Índio no livro didático**: uma imagem que não reflete o povo koiupanká. Trabalho de conclusão de Curso. Palmeira dos Índios: UNEAL, 2015. disponível em: <https://www.gphial-uneal.com.br/producoes-gphial>

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDAL, Joel. **Memória e identidade**; tradução Maria Letícia Ferreira. -1ª. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: ed. Contexto, 2016.

MENDONÇA, Vinícius de; PEIXOTO, Adelson Lopes. Pintura corporal e história indígena: cultura, narrativas e representações entre os Jiripankó – Alagoas. In: **Memória e identidade indígena em Alagoas**. [recurso digital] / Deisiane da Silva Bezerra, José Adelson Lopes Peixoto, Adauto Santos da Rocha. (Orgs). – Maceió, AL: Editora Olyver, 2020.

OLIVEIRA, Allyne Jaciara Alves Rios. *Povo Koiupanká e a Educação Escolar indígena*. Maceió: Edufal, Fapeal, 2023.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **A presença indígena no Nordeste**: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória. Museu Nacional:UFRJ, 2011.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios**: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades. Rio

de Janeiro: Contra Capa, 2016.

PEIXOTO, José Adelson Lopes. **Minha identidade é meu costume:** religião e pertencimento entre os indígenas Jiripankó – Alagoas. Recife: UNICAP, 2018 (Tese Doutorado em Ciências da Religião).

VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. **Povos do sertão de alagoas:** Confinamento, diáspora e reterritorialização. In Itabaiana: GEPIADDE, Ano 4, Volume 8 | jul-dez de 2010. (Fonte: _V8_01.pdf)

VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. **Canal do sertão:** sobreposição sobre territórios indígenas efeitos socioeconômicos sobre o povo karuazu. Revista: Abya Yala. Vol. 1/N. 001 – Brasília, 2017. 16 p.

VOZES DAS GUARDIÃS DA TRADIÇÃO: resistência Katokinn

Sara Freitas da Silva⁷⁷

Vinícius Alves de Mendonça⁷⁸

Considerações iniciais

A temática sobre mulheres indígenas é multifacetada, abrange aspectos sociais, culturais, políticos e históricos, refletindo as experiências diversas e ricas de diferentes grupos indígenas ao redor do mundo. As mulheres indígenas desempenham papéis cruciais em suas comunidades, atuando como guardiãs de tradições, conhecedoras de práticas medicinais e líderes comunitárias.

O tecer desta pesquisa direciona um olhar para mulher indígena Katokinn, refletindo sobre a pertinência no dia a dia no dia a dia e nos rituais nos quais são essenciais, desde tarefas vistas, talvez, como menos importantes a atividades em que são indispensáveis. Diante disso, este estudo parte da questão norteadora: quão fundamental é a mulher Katokinn no contexto sociocultural da comunidade indígena considerando intersecção entre o dia a dia e a atuação em alguns rituais? Para responder a essa questão, o objetivo da investigação é refletir sobre

⁷⁷Graduanda do curso de História, na Universidade Estadual de Alagoas Campus III, bolsista do Arquivo Geral da UNEAL- AGU. Pesquisa Interseccionalidade entre raça, classe e gênero.

⁷⁸ Doutorando e Mestre em História pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Graduado em História pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Atualmente, Professor Efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC/AL). Vice-Coordenador do Curso de Pós-Graduação em História Indígena de Alagoas promovido pela UNEAL. Pesquisador associado ao Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas (GPHIAL/CNPq/UNEAL).

a vivência e atuação das mulheres indígenas no cotidiano da comunidade Katokinn, estabelecendo uma intersecção entre o dia a dia e a atuação em rituais, enfatizando a relevância das mulheres no contexto sociocultural da sobrevivência da comunidade.

As análises de Crenshaw (1991) e Davis (2016) sobre as opressões cruzadas, combinadas com as metodologias qualitativas de Alberti (2013) e Oliveira (2003) que oferecem um rico panorama para entender a complexidade das identidades sociais. A consideração das culturas híbridas de Canclini (2003) e a exploração das práticas cotidianas de Certeau (1994) e Candau (2016) enriquecem essa discussão, apontando para a necessidade de abordagens que respeitem a pluralidade das experiências humanas.

A crucialidade do tema reside na urgência de reconhecer a diversidade das experiências das mulheres indígenas, que variam amplamente de acordo com suas especificidades culturais, geográficas e socioeconômicas. Estudos anteriores demonstram que as mulheres indígenas são frequentemente afetadas por uma interseccionalidade de opressões, de violência estrutural e da marginalização socioeconômica, ao mesmo tempo em que atuam como agentes de mudança e resistência em suas comunidades.

Para discutirmos tal temática, será necessário ancorar-se nas narrativas teóricas bibliográfica já citadas anteriormente, e também tivemos pesquisa de campo ancorada em Oliveira (2003), e com a História oral a partir de Alberti (2005), com entrevistas realizadas na comunidade. Desse modo, esta pesquisa está disposta em três seções. Na primeira delas, vamos situar o contexto sócio histórico da comunidade indígena Katokinn; na segunda seção, discorreremos sobre as observações realizadas e a participação das mulheres no cotidiano e nos contextos ritualísticos, e na terceira mostramos o protagonismo feminino através das perspectivas postas pelas mulheres e lideranças da

comunidade Katokinn.

Espaço territorial Katokinn

No Brasil, a história dos povos indígenas é marcada por muita violência, desde a dizimação de etnias com a chegada dos colonizadores, com o silenciamento e com as tentativas de apagamento historiográfico, no processo de negação dos direitos e marginalização. Em contrapartida existe a resistência dos povos, conforme analisado por Amorim (2010), mais especificamente no Alto Sertão, destacando como as comunidades da região reafirmam sua identidade e reivindicam seus direitos, e denominou tal processo como “ressurgência”. Através de um levantamento genealógico, feito por Herbetta (2006), expõe que cinco “pontas de rama” de um único “tronco velho” migraram para o alto-sertão alagoano:

Eram elas: os Kalankó, Karuazu, Koyupanká, Katókin e Geripankó, e o tronco velho sendo o aldeamento de Brejo dos Padres / Pe²⁴. Estas “novas” comunidades ressaltam sempre sua origem comum e o uso de alguns sistemas culturais semelhantes, como por exemplo, a música (Herbetta, 2006, p.44).

A comunidade indígena Katokinn, está localizada no município de Pariconha, a cerca de 300 km da capital Maceió. A região faz parte do sertão alagoano, território marcado expropriação das terras indígenas para os latifundiários, processo que faz parte das vivências e resistências das etnias indígenas locais, como Jiripankó e Karuazu, que enfrentaram a desestruturação de suas tradições e organizações sociais, no entanto apesar de todas as investidas resistiram à violências.

A comunidade indígena Katokinn tem algo em comum, pois se

localiza em meio a zona urbana, onde um de seus terreiros sagrados, está localizado a cerca de 1 Km de distância do centro da cidade, o que provem de dois fatores, o mais sério é a falta de demarcação territorial e, conseqüentemente, a urbanização da aldeia. A falta de demarcação gerou a escassez de terra para o cultivo, afetando assim a garantia da subsistência. O terreiro que foi citado acima está posto nas imagens 01 e 02:

Imagem 01-Terreiro Katokinn



Fonte: Acervo da autora 2024.

Imagem 02 - Terreiro Katokinn



Fonte: Acervo da autora 2024.

Como citado, a complexidade trazida pela ausência de demarcação territorial, e no caso da comunidade Katokinn podemos ver na imagem 01 uma das entradas do terreiro onde se passam os rituais, em um dia comum sem realização de ritos religiosos. Na imagem 02, trata-se de outra entrada do terreiro, e como é possível notar uma das ruas da cidade é dividida pelo terreiro. E, desse modo nos evidencia-se mais uma demonstração de resistência:

A história do povo Katokinn é marcada por resistências e reivindicações de direitos

tradicionais, sendo a garantia da “Mãe Terra”⁷⁹ um dos principais meios de condicionar e possibilitar a qualidade de vida física, espiritual e cultural desses povos (Peixoto; Silva; Souza, 2024, p.115).

A resistência dos povos do Alto Sertão alagoano, passou por adversidades, os Katokinn se adaptaram às imposições sociais, incorporando novas formas organizacionais sem abandonar suas raízes culturais, revelando assim a força dos povos indígenas frente às adversidades históricas e contemporâneas.

Na obra “História dos Índios no Brasil”, é ressaltado que a resistência indígena está ligada à reafirmação de seus direitos territoriais ligados diretamente à sobrevivência cultural. Assim, *a luta pela terra nunca foi apenas por seu valor material, mas pela possibilidade de continuar existindo como povo, com suas práticas, crenças e modos de organização social.* (Cunha, 2012, p. 203). Para os povos indígenas, o território é essencial e transcende a concepção de espaço geográfico delimitado, para além de recurso físico a ser conquistado ou administrado, é compreendido como espaço impregnado de significados culturais, históricos e principalmente espirituais.

No contexto Katokinn, existe um contorno do protagonismo feminino ativo na luta pelo território e manutenção do mesmo. As mulheres integram a luta por reconhecimento e pelo território, ativas no cotidiano da comunidade, existem representações femininas no

⁷⁹ É o termo utilizado nas fontes documentais pelos Katokinn ao referir-se ao território indígena, optamos por usá-lo no título a fim de exteriorizar a relação íntima daquele povo com a natureza e evidenciar a precarização territorial sofrida por aquele povo. São órfãos da Mãe Terra, pois foram tirados dela, dando origem às diásporas que os levaram até Pariconha/AL.

Conselho da comunidade, também no Conselho Municipal de Saúde, entre outros espaços sociais, além dos momentos ritualísticos, também ensinam e através da transmissão dos saberes ancestrais.

A participação das mulheres indígenas

A questão das mulheres indígenas é um tema multifacetado que abrange aspectos sociais, culturais, políticos e históricos, refletindo as experiências diversas e ricas de diferentes grupos indígenas ao redor do mundo. As mulheres indígenas desempenham papéis cruciais em suas comunidades, atuando como guardiãs de tradições, conhecedoras de práticas medicinais e líderes comunitárias.

A pesquisa sobre mulheres na comunidade indígena Katokinn busca compreender as dinâmicas de gênero, identidade e cultura, utilizando uma abordagem interdisciplinar que integra a História, a Antropologia e os Estudos Culturais. O objetivo é investigar as vivências, práticas e a representação social das mulheres Katokinn, considerando suas experiências históricas e contemporâneas. Como falado anteriormente sobre território, a resistência das mulheres também abrange a luta pelo território: "A territorialidade indígena feminina se constitui numa geografia corporal, onde o espaço habitado é tão vivo quanto quem o habita" (Segato, 2014, p. 87). Fica evidente o pertencimento existente da comunidade, que como posto por Peixoto (2018): o pertencimento é um processo dinâmico, que se adapta às transformações sociais sem que haja a perda da essência.

Nas narrativas acadêmicas, existe uma escassez de material, a presença das mulheres indígenas e suas vozes tem sido frequentemente marginalizadas, perante a historiografia. Em contrapartida temos algumas autoras que tentam mudar o cenário como por exemplo Cunha

(2005) e Segato (2011), que ressaltam a resiliência e a luta das mulheres indígenas frente a contextos de colonização e opressão.

As Mulheres em questão são fundamentais na comunidade, nos mais diversos espaços, além de mães, donas de casa, trabalharem fora, algumas exercem funções na área da educação e da saúde, e também estão presentes nos rituais, seja como responsáveis pela alimentação, nos momentos de dançar no terreiro entre outros. Para ampliar a visibilidade da discussão até o momento trouxemos algumas imagens, para ilustração de alguns contextos marcados pela presença da mulher Katokinn teremos três imagens:

Imagem 03 - Mulher na cozinha, 2024



Fonte: Acervo de Leticia Alves Valentim.

Na imagem 03, temos uma das mulheres Katokinn, que auxiliam diretamente nos rituais, no cuidado com a alimentação o grupo das mulheres que ficam responsáveis para cuidar da alimentação que é servida para os Praias e comunidade que está presente durante o mesmo.

Imagem 04 - Reunião Comunitária, 2023

Fonte: Acervo de Leticia Alves Valentim.

Na imagem 04, está presente uma parcela da comunidade, e em maioria as mulheres que estão constantemente presentes em reuniões sobre a comunidade sobre as mais variadas temáticas, grupo sempre ativo para auxílio do seu povo.

Imagem 05 - Passeio escolar, 2023

Fonte: Acervo de Leticia Alves Valentim.

Na imagem 05, vemos um grupo de crianças que estão em uma aula de campo, com duas mulheres Katokinn que estão no contexto de professoras, além de serem participantes dos rituais, e o homem que está de pé é uma das lideranças da comunidade mais especificamente o Pajé.

Além disso, a exploração das questões de gênero nas sociedades indígenas contribui para um entendimento mais amplo sobre a construção de identidades e o papel das mulheres nas dinâmicas sociais. Assim, a intersecção entre esses campos de estudo não apenas ilumina as realidades vividas por grupos marginalizados, mas também propõe caminhos para uma compreensão mais inclusiva e multifacetada das identidades contemporâneas.

Perspectiva das mulheres e das lideranças

Na formulação desta pesquisa, houve a contribuição de uma das indígenas Katokinn que produziu algumas das imagens presentes no mesmo, nas imagens podemos ver as mulheres em diferentes contextos, no dia a dia da comunidade, sendo protagonistas do cotidiano. Segundo Samain (2012), em sua obra “Como Pensam as imagens”, as iconografias têm um papel na construção e transmissão do conhecimento, e influenciam a nossa compreensão de mundo. Assim como para formular uma imagem se faz necessária a junção de pixels, em uma análise imagética houve o protagonismo feminino atrás das lentes e também diante delas. Ou seja para comunidade se manter faz-se necessário a junção dos indivíduos que à compõe.

Através da metodologia de pesquisa de campo com entrevista semiestruturadas, segundo Alberti (2013) que através de seu trabalho “Manual de História Oral”, ressalta a importância da metodologia para iluminar as experiências individuais e coletivas que muitas vezes são negligenciadas pela historiografia tradicional. Foram realizadas algumas entrevistas, partindo de 5 entrevistas foram retirados fragmentos, que colaboraram para o enriquecimento desta pesquisa, possibilitando novos olhares e aprofundamentos.

As mulheres Katokinn estão nos múltiplos espaços sociais, em cargos de cuidados na formação educacional das crianças e jovens, enquanto cuidadoras e mantenedoras dos conhecimentos e transmissão dos mesmos para a comunidade, ativas nas mobilizações que visam melhorias para comunidade, entre outras atividades.

Com intuito de construir um diálogo, para este trabalho trazemos um fragmento da entrevista realizada com a representatividade política da comunidade que é o cacique Daniel, o questionamento norteador para entrevista foi: “Qual é a relevância que as mulheres que participam do

ritual e até mesmo fora do ritual tem no contexto da aldeia/comunidade?”. Segue a resposta:

A aldeia Katokinn, ela quando deu início querendo ou não a formação dela começou com mulheres foram as primeiras irmãs que foram localizadas dentro de Pariconha e no município e (derma) de 2000 que já teve a organização política e indigenista quem sempre fez a frente foi as mulheres com a parte de articulação e reuniões, e na parte religiosa as mulheres elas sempre tiveram o papel muito fundamental querendo ou não elas sempre que foram que fazem a organização no ritual para poder ser estabelecido; os homens eles ficam responsável para praticar e mostrar, mas as mulheres elas que vem organizando. E a aldeia Katokinn querendo ou não ela é uma comunidade e que se existe hoje é pelo reconhecimento étnico é por causa das mulheres até então que as mulheres elas são uma peça que faz a alimentação que faz a preparação para fazer entrega. O ritual só é um ponto fundamental para a pratica de ambos os lados. Mas a mulher elas que preparam todo o alimento para ser distribuído para a comunidade (Nascimento, 2024).

Através do diálogo, foi evidenciada a inportância das mulheres na vida da comunidade para a resistência da mesma, desde a formação inicial na primeira infância de cada criança, as ensinando a cada dia e até mesmo de forma indireta, e posteriormente fazendo parte da manutenção dos costume e cuidando dos preparativos para que cada coisa aconteça no momento correto. Dando seguimento às entrevista, trouxemos um fragmento da narrativa do Pajé, conhecido popularmente como ‘Cebola’, mas seu nome é Welison, e a conversa foi norteadada pela

questão: “Quais são as obrigações das mulheres?”:

É... As obrigações das mulheres é varias, eu posso citar uma, mas tem é, tem cada mulher tem sua obrigação diferente não é a mesma obrigação, eu tenho as mulheres que faz obrigações de chamar Encantado, eu tenho mulheres que faz obrigações de cozinhar, eu tenho mulheres que faz obrigação do toré, e mulheres de obrigações de dançar de pareia (Soares, 2024).

O pajé nos mostrou um pouco de algumas funções que são exercidas pelas mulheres, enquanto contextos dos rituais. No entanto as mulheres também ocupam outros espaços, ao consideramos na comunidade enquanto organismos vivos e de representações ativas, partindo deste ponto, trouxemos para entrevista a Sr. Maria de Lourdes, mais conhecida como ‘Dona Miúda’, mulher que faz parte do Conselho da Comunidade, e também dos conselhos externos, como por exemplo o da Saúde. A questão norteadora do diálogo foi: “Dona Miúda, a senhora faz parte do conselho enquanto representante feminina, né isso? Enquanto mulher, e representa seu povo e as mulheres do seu povo... Como é para a senhora ocupar esse cargo?”. Abaixo a resposta:

É muita responsabilidade, porque as vezes a gente se estressa que ninguém é de ferro, e as vezes fala coisa que não é para falar. E quando a gente tem a língua grande que não gosta de guardar muito desaforo, a gente sofre mais. (Risadas) Mas é um compromisso muito grande né a gente saber que está ali não por você mas pela sua comunidade. E quando a gente pega um compromisso assim é mesmo que você está olhando num espelho. Qualquer coisinha que você faz “eita, fulano do conselho está fazendo isso, fulano do conselho

está fazendo aquilo”. Mas eu gosto eu não tenho medo não, eu não ligo não. Eu faço parte do conselho tribal, faço parte do conselho de saúde e do conselho de educação (Menezes, Maria, 2024).

É notável a relevância das mulheres para a vida da comunidade, e que todas possuem uma função, as lutas das mulheres Katokinn fazem com que a comunidade resista, e para continuarmos agregamos ao trabalho, o fragmento da entrevista com ‘Dona Ciça’. A questão norteadora do diálogo foi: “A senhora também cuida das roupas das vestimentas do Praiá né Dona Ciça?”. Ela respondeu:

A gente vai pro mato, arranca o croá, puxa, bate, estende lá na corda para secar, para quando secar a gente ajuntar, quando ajuntar os menino vai lá conta quantas dúzias tem, para fazer a roupa deles (Jesus, Cícera, 2024).

No decorrer desta seção trouxemos as falas dos sujeitos sobre as quais o trabalho discorre, das representatividades políticas que são responsáveis para buscar apoios externos e também ficar à frente das lutas em prol da comunidade, e aqui também trouxemos as vozes de algumas das mulheres que estão enquanto guardiãs e guerreiras, nos diversos espaços sociais e culturais.

Considerações finais

Com o intuito de conhecermos um pouco do panorama da formação da comunidade Katokinn e principalmente tratar da pertinência das mulheres, para que pudessem se desenvolver, resistir e reexistir, com o dia a dia das lutas conjuntas, e de modo que também estejam para além das suas funções no manejo cultural, ensinando e repassando os

conhecimentos socioculturais.

Ao deleitar-se em uma pesquisa no Alto Sertão alagoano, uma das questões mais complexas trata-se da distância física que impossibilita deslocamentos recorrentes, causando um distanciamento do objeto de pesquisa. Para que a pesquisa tenha um caminhar positivo se faz necessário o uso da ética, para que não haja uma quebra de confiança do pesquisador com a comunidade.

O estudo se desenvolveu com intuito de mostrar a participação ativa das mulheres Katokinn por mais de uma perspectiva, focando em evidenciar protagonismos, perante a comunidade e a sociedade a final de contas elas estão à frente das lutas e da formação, e vimos isso com as entrevistas que estão presentes neste trabalho, com a ampliação das vozes.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALBERTI, Verena. **Tratamento das entrevistas de história oral no CPDOC**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005. 11f.

AMORIM, Siloé Soares de. **Os Kalankó, Karuazu, Koiupanká e Katokinn: Resistência e Ressurgência indígena no Alto Sertão Alagoano**. Tese Doutorado em Antropologia Social. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

CANCLINI, Nestor G. **Culturas Híbridas**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2003.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CRENSHAW, Kimberlé. **Mapeando as margens:** interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres negras. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. (1991).

CUNHA, Manuela Carneiro da. O futuro da questão indígena. Estudos Avançados. 1994.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

HERBETTA, Alexandre. “**A idioma**” dos índios Kalankó – uma etnografia da música no alto sertão alagoano. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Florianópolis: UFSC, 2006.

JESUS, Maria Cícera de. [setembro 2024]. Entrevistadora: Sara Freitas da Silva. Pariconha, AL, 29 de setembro de 2024.

MENEZES, Maria de Lourdes da Cruz. [56 anos]. [setembro 2024]. Entrevistadora: Sara Freitas da Silva. Pariconha, AL, 29 de setembro de 2024.

NASCIMENTO, Daniel Soares do. [28 anos]. [setembro 2024]. Entrevistadora: Sara Freitas da Silva. Pariconha, AL, 29 de setembro de 2024.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

PEIXOTO, José Adelson Lopes. **Minha identidade é meu costume:**

religião e pertencimento entre os indígenas Jiripankó – Alagoas. 2018. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2018.

SAMAIN, Etienne (org.). **Como pensam as imagens**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2012.

SEGATO, Rita Laura. **Crítica da Colonialidade em Oito Ensaios**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2014.

SOARES, Welison de Araújo. [56 anos]. [setembro 2024]. Entrevistadora: Sara Freitas da Silva. Pariconha, AL, 29 de setembro de 2024.

ÍNDICE REMISSIVO

Aldeia: 14, 15, 20, 22, 24, 33, 36, 41, 45, 69, 72, 88, 102, 108, 112, 127, 136, 141, 143, 152, 165, 171, 221, 230, 244.

Antropologia: 31, 67, 88, 108, 124, 127, 137, 141, 157, 212, 239, 247.

Arte Indígena: 41, 47, 49.

Cultura: 15, 20, 33, 39, 42, 52, 56, 61, 66, 74, 79, 83, 90, 96, 107, 111, 116, 121, 129, 142, 152, 167, 170, 178, 189, 195, 199, 204, 213.

Currículo: 60, 63, 66, 86, 91, 95, 119, 136, 193.

Demarcação: 21, 22, 38, 118, 155, 207, 208, 211, 211, 237.

Educação Indígena: 53, 55, 57, 62, 65, 77, 83, 85, 92, 103.

Ensino: 57, 63, 72, 74, 79, 83, 84, 91, 96, 101, 103, 108, 119, 176, 180, 187, 190, 209, 212.

Etnia: 39, 56, 62, 103, 109, 110, 113, 136, 165, 172, 213.

Formação: 14, 16, 23, 31, 50, 55, 62, 71, 79, 82, 92, 96, 98, 100, 105, 109, 129, 145, 154, 159, 163, 179, 188, 192, 198, 205, 224, 231, 243.

Gênero: 61, 158, 162, 171, 242.

Historiografia: 34, 129, 161, 212, 216, 224, 239, 243.

Identidade: 15, 19, 27, 33, 36, 39, 48, 51, 66, 75, 81, 99, 103, 108, 119, 121, 127, 131, 162, 170, 185, 196, 204, 213, 229, 236, 242.

Jogos Indígena: 108, 109, 112, 114, 116, 120, 122, 123.

Memória: 85, 92, 109, 110, 117, 121, 128, 131, 146, 195, 197, 199, 203, 206, 215.

Mobilização: 71, 75, 84, 92, 116, 166.

Pertencimento: 39, 44, 57, 78, 116, 128, 134, 199, 219, 239.

Resistência: 16, 24, 35, 46, 54, 81, 90, 108, 112, 123, 136, 141, 156, 172, 181, 190, 195, 208, 212, 219, 230, 234, 238.

Território: 14, 22, 28, 38, 59, 70, 85, 93, 110, 118, 143, 158, 164, 172, 178, 180, 195, 201, 214, 222, 236, 238.

A PRESENÇA INDÍGENA NA HISTÓRIA DE ALAGOAS: educação, memória e pertencimento

A presença das populações indígenas na história e na sociedade alagoana não é um eco distante do passado, mas uma força viva que pulsa nas veias do presente, moldando identidades, territorialidades e memórias coletivas. Nesse cenário, a obra “A Presença Indígena na História de Alagoas: educação, memória e pertencimento”, organizada pelos professores José Adelson Lopes Peixoto e Vinícius Alves de Mendonça, amigos de longa data e coordenadores dedicados do “Curso de Pós-Graduação em História Indígena de Alagoas”, representa um marco na construção de narrativas historiográficas que buscam romper com o silenciamento imposto às resistências e protagonismos indígenas ao longo da história.

(Brunemberg da Silva Soares, no prefácio).

