

“PROFESSORES DE CULTURA E DE TRONCO” E “PROFESSORES CABEÇA-SECA”: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES INDÍGENAS WASSU-COCAL¹

Jéssika Danielle dos Santos Pereira²

Resumo: O presente trabalho analisa a prática pedagógica dos “professores de cultura e de tronco” e dos “professores cabeça-seca” Wassu-Cocal, sobretudo entre as lideranças e a comunidade indígena. A comunidade onde vive o povo Wassu-Cocal está localizada no município de Joaquim Gomes, na zona da mata alagoana. Compreendemos que a prática pedagógica é uma dimensão da prática social desses agentes, pois envolve uma dimensão educativa não apenas no âmbito escolar, mas na dinâmica das relações sociais. O Toré e o Ouricuri, prática ritualística comum entre os Índios do Nordeste, são concebidos pelos professores indígenas Wassu-Cocal como prática pedagógica. No entanto, não são todos os professores indígenas Wassu-Cocal que fazem parte do Ouricuri, que, além de ser uma prática ritualística, é concebido entre os Wassu-Cocal como a “religião do índio”, o lugar onde se forma “guerreiros”, posto que se trata de uma prática de contato com os antepassados e os seres espirituais, por eles denominados de “encantados”; por esta razão, é concebido como o elemento mais precioso da cultura Wassu-Cocal. Os professores que praticam o Ouricuri são denominados pelas lideranças e comunidade como “professores de cultura e de tronco” e aqueles que não praticam são denominados como “professores cabeça-seca”. A investigação nos mostrou que essas denominações refletem diretamente na forma como a liderança e a comunidade supervaloriza os “professores de cultura e de tronco”, em detrimento dos “professores cabeça-seca”, por acreditarem que eles estão mais aptos a ensinar o “ser Wassu-Cocal”. As reflexões aqui apresentadas fazem parte da Dissertação de Mestrado *A educação escolar indígena entre os Wassu-Cocal: algumas pistas sobre a concepção da educação escolar a partir de seus professores*, através da qual discuti a construção do conceito de Educação Escolar Indígena entre os Wassu-Cocal, sobretudo entre os professores e as lideranças indígenas.

Palavras-Chaves: Wassu-Cocal. Professores de cultura e de tronco. Professores cabeça-seca. Educação Escolar Indígena. Antropologia da Educação.

¹ Este artigo, inicialmente, foi elaborado para ser apresentado na V Reunião Equatorial de Antropologia (REA) e na XIV Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste (ABANNE), ocorrida em Maceió-AL no período de 19 a 22 de julho de 2015. As reflexões aqui apresentadas fazem parte de um recorte da Dissertação de Mestrado *A educação escolar indígena entre os Wassu-Cocal: algumas pistas sobre a concepção da educação escolar a partir de seus professores*, que discuti a construção do conceito de Educação Escolar Indígena entre os Wassu-Cocal, sobretudo entre os professores e as lideranças indígenas. Portanto, as reflexões aqui apresentadas estão em construção para aprofundamento de trabalho futuro.

² Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Sociais, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. É Pós-graduanda em Culturas e História dos Povos Indígenas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Pós-graduanda em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Alagoas. Atualmente, atua como Professora no Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, em parceria com a Universidade Federal de Alagoas, e é educadora no Projeto Estação Juventude Unidade Itinerante Urbana, interligado ao Programa Juventude Viva do Governo Federal. E-mail: jessikadanielle@ymail.com

1. Introdução

A educação e a religião são muito importante, porque é como se fosse um documento. É o que nós tem, vamo crescendo já com aquele documento na mão isso aí é nossa história e que a gente vai passando de um mais velho para um mais novo. Essa história é minha, é dos professores, das crianças e é essa a história. É essa que foi contada por gentes que tem o conhecimento. E você sabe por que, minha fia, que eu não deixo de ir à escola, mesmo com essa perna minha travada pela deficiência que tenho nela? Porque eu sei que é dela que se gera nossa cultura, porque nem todos aqui são de religião, mas todos aqui tá na escola. Então hoje, a escola é esse canal de oportunidade de propagar a cultura indígena, as nossas raízes e esses professores tem buscado o que pode e como pode, tem feito faculdade e se especializado, porque a gente sabe que também tem os outros saberes universais que precisam ser passados. (Entrevista realizada com Sr. Benicio, Wassu-Cocal, pajé do Ouricuri, em 15 de maio de 2013).

Com a consolidação do Movimento Indígena no Brasil, em 1970, os povos indígenas começaram a se fortalecer politicamente, chegando a impulsionar os Estados nacionais a reconhecerem direitos relacionados a terra, saúde e educação, respaldados e garantidos na Constituição de 1988, que permitiu, em certo sentido, a inserção dos indígenas à sociedade nacional, tendo como base o respeito às diferenças. (LUCIANO, 2006).

No âmbito da educação, essa mudança legislativa permitiu que os povos indígenas desenvolvessem propostas educacionais que valorizassem suas línguas e práticas culturais, passando a ter direito a uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural. (TASSINARI; GOBBI, 2009). No entanto, compreende-se que a Educação Escolar Indígena (EEI), como política nacional, é uma conquista dos povos indígenas e que, como tal, merece atenção, devido aos muitos desafios que ainda estão postos em relação à efetivação dos objetivos preconizados na legislação.

A EEI é um tema de discussão recente nas academias brasileiras. Inicialmente, foi problematizada pela perspectiva antropológica, mas, com o surgimento do Movimento Indígena, especialistas de outras áreas do conhecimento começaram a se interessar pela discussão; o objetivo era compreender como se dava a adequação da educação escolar às realidades das comunidades indígenas.

Se a educação escolar voltada para os povos indígenas é antiga, secular, a discussão sobre sua adequação às realidades indígenas toma forma a partir da década de

1970, quando especialistas de diversas áreas, especialmente antropólogos, linguistas e pedagogos, começam a assessorar na construção de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas e os movimentos indígenas passam a reivindicar, mais amplamente, o reconhecimento de seus direitos, inclusive o de uma educação formal de qualidade. (COHN, 2005, p.488).

Dentro desse contexto efervescente de discussões, começa a ganhar força entre os povos indígenas a ideia de escola como meio de acesso às informações vitais e de instrumento favorável à autonomia indígena. Mas, o que é de fato uma escola indígena? Ainda existem limites para a implantação desse tipo de modelo escolar?

Neste trabalho, não buscarei responder essas questões, mas apresentar uma reflexão sobre a prática pedagógica dos professores indígenas Wassu-Cocal, demonstrando a distinção realizada pelas lideranças e parte expressiva da comunidade indígena entre os “professores de cultura e de tronco” e os “professores cabeça-seca”, enfatizando as ações desenvolvidas por esses professores indígenas, impulsionando-os a promover uma educação diferenciada, atendendo às necessidades vitais do seu povo.

Na primeira parte do texto, apresento o povo Wassu-Cocal, pontuando a origem da escola e da educação escolar na comunidade, a fim de demonstrar como esse processo foi concomitante à consolidação do Movimento Indígena e de seus objetivos. Em seguida, aponto as implicações da formação dos professores indígenas Wassu-Cocal no âmbito da escola e da aldeia, enfatizando o deslocamento de algumas famílias durante o processo de reivindicação pela demarcação das terras indígenas na década de 1980 como um dos pontos-chaves na decisão de parte dos professores indígenas profissionalizarem-se na área da docência.

Por fim, apresento algumas reflexões sobre a prática pedagógica dos professores indígenas Wassu-Cocal, partindo das observações que realizei em 2013 para o desenvolvimento da Dissertação de Mestrado - *A educação escolar indígena entre os Wassu-Cocal: algumas pistas sobre a concepção da educação escolar a partir de seus professores* -, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação na interface entre a Antropologia e a Educação. Essas reflexões partem da perspectiva de Veiga, que concebe as práticas pedagógicas como uma dimensão da prática social. Neste sentido,

apresento o Toré, sobretudo o Ouricuri, como elemento constitutivo da prática pedagógica dos professores indígenas Wassu-Cocal.

2. A origem da escola e da educação escolar indígena entre os Wassu-Cocal

O povo Wassu-Cocal está localizado na zona da mata alagoana, entre os municípios de Joaquim Gomes e Novo Lino, possuindo uma extensão de 2.758ha e uma população estimada em 3 mil habitantes³. Suas terras foram demarcadas em 1986⁴, sendo ainda hoje a única área indígena demarcada no Estado.

A escola entre os Wassu-Cocal surgiu na década 1960, durante o período do Regime Militar. Em Alagoas, esse período fora marcado por lutas entre os setores conservadores, sobretudo entre os proprietários de engenho de açúcar.

Na economia alagoana, o setor primário possuiu um lugar de grande primazia. Neste, a agricultura, em particular a produção de cana-de-açúcar, foi ao longo do século XX uma das atividades econômicas preponderantes. Mudanças neste setor ganharam então imensa importância porque se revestiram de um caráter político, com enormes consequências sociais, interferindo diretamente na vida da população. A partir da década de 1950, foram operadas importantes mudanças na economia local, com o desencadeamento de um processo de expansão do cultivo de cana-de-açúcar e de modernização do parque sucro-alcooleiro em Alagoas - que gerou graves problemas sociais e uma grande onda migratória, além de mudanças estatais com uma nova atitude do Estado em relação a economia local, buscando assumir um papel ativo e planejador desta economia. (COSTA, 2011, p.234-235).

O Estado impulsionava o processo de proletarianização dos índios, onde eles “venderiam a força de trabalho em fazendas e/ou usinas, gerando formas não mutuamente exclusivas para sobrevivência: basicamente o índio seria levado à categoria de trabalhador rural” (JÚNIOR, 2013, p.62). Nesse contexto, a escola entre os Wassu-Cocal emerge como estratégia de luta e resistência, pois os objetivos dos Wassu-Cocal

³ Fonte: Dados das lideranças indígenas Wassu-Cocal - 2014.

⁴ Decreto Presidencial nº 93.331, de 02 de outubro de 1986.

estavam atrelados aos objetivos do Movimento Indígena de transformar a educação escolar numa ferramenta de (re)afirmação e de manutenção da identidade cultural⁵.

Nessa época, ninguém poderia se assumir como índio não, então a gente ia pra escola que funcionava na garagem de um dos fazendeiros aqui da região para aprender a ler e escrever, aprender as histórias dos mais velhos e, às vezes, traçar estratégias de luta para retomar nossas terras. A escola aqui na aldeia surgiu assim. (Entrevista realizada com Cacique Geová, em 03 de maio de 2013).

Craveiro Costa (1931) afirma, em *Instrução Pública e Instituições Culturais de Alagoas*, que a prática de alfabetizar os índios em garagens nas fazendas era comum. Geralmente, a mulher dos fazendeiros e/ou as filhas usavam uma casa velha, dentro da fazenda, para instruir os índios e/ou camponeses. A educação se resumia ao silabário das letras e ao aprendizado mínimo de leitura e escrita⁶.

As casas escolares eram “infectos casebres”, privadas de todo conforto, onde se imobilizavam diante de um indivíduo arvorado em professor algumas dezenas de crianças, a se imbecilizarem nas rotinas das tarefas do silabário, da taboada e do catecismo. Não havia uma só escola instalada em prédio próprio; todas funcionavam em casas comuns, de aluguel, desprovidas dos requisitos mais elementares de higiene. O mobiliário, em algumas eram antiquíssimos, em outras eram o próprio mobiliário modestíssimo do professor; em muitas, “caixas vazias de querosene”, e havia escolas em que alunos se sentavam no próprio solo, “como se viu no ano passado (1904) num dos grupos escolares da capital. (COSTA, 1931, p.23).

O proprietário da fazenda onde a escola funcionava resolveu vendê-la e o novo proprietário proibiu os índios de permanecerem estudando; o único vínculo permitido entre a fazenda e os índios era apenas o trabalho. Por esta razão, o povo Wassu-Cocal permaneceu um tempo sem escola, até que Sr. Benício⁷ doou uma casa para sediar a

⁵ Tomo o conceito de identidade proposto pelo antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira, que o define “como fenômeno caracterizado por uma evidente autonomia relativamente à cultura. (...) Todavia, é bom esclarecer, que em se tratando de autonomia isso não significa atribuir à cultura um status de epifenômeno, sem qualquer influência na expressão da identidade étnica. Isto é, no fluir da realidade sociocultural a dimensão da cultura, particularmente em seu caráter simbólico - como a ‘teia de significados’ de que fala Geertz -, não pode deixar de ser reconhecida tanto quanto a identidade daqueles - indivíduos ou grupos - estejam emaranhados nessa realidade. Ambas, tanto cultura quanto identidade, enquanto dimensão da realidade intercultural são relevantes para a investigação. E é por isso que o papel da cultura não se esgota em sua função diacrítica, enquanto marcadora de identidades nas relações interétnicas.” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p.35).

⁶ Até então, a educação escolar entre os Wassu-Cocal, era vista dentro da perspectiva da alfabetização. As questões relacionadas à identidade cultural eram vistas, mas de uma forma incipiente, tendo em vista a repressão que os fazendeiros e posseiros da região causavam sobre os índios Wassu-Cocal. Essa realidade só irá ser modificada com a construção da primeira escola na aldeia em 1971.

⁷ Pajé do Ouricuri dos Wassu-Cocal.

escola na aldeia⁸. No entanto, a primeira escola indígena na aldeia Wassu-Cocal foi construída em 1971, com a ajuda do prefeito de Joaquim Gomes e de um fazendeiro da região que doou uma casa de terreno considerável.

Quando fomos fazer a escola na casa do Sr. Benício a prefeitura de Joaquim Gomes mandou bancos, mesas e também mandava a merenda e com isso o número de alunos só crescia, cresceu tanto que a casa começou a ficar pequena. Foi quando o prefeito Mário Gomes de Barros disse que nós tinha que ir para um lugar maior e melhor, então o Sr. Luiz que na época era dono da Gereba, deu pra gente uma casa grande onde ele tinha morado com sua esposa e filha e só nos pediu uma coisa: que colocasse o nome da escola de Tereza Elena, porque Tereza era o nome da mulher dele e Elena o nome da filha que ele perdeu num acidente. E o povo respeitou o pedido dele e então, foi construída aqui na aldeia a primeira, Escola Tereza Elena, em 1971, que ficava ali onde hoje é a Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza. (Entrevista realizada com D. Mariinha, em 6 de maio de 2013).

A realidade da escola e da educação escolar entre Wassu-Cocal foi significativamente modificada apenas quando a FUNAI perdeu a exclusividade sobre as questões educacionais, o que ocorreu em 1991, após o Decreto Presidencial de nº 26/91, quando as questões referentes à EEI passaram a ser de responsabilidade do MEC, que, “na qualidade de órgão coordenador da política educacional nacional, descentraliza, por sua vez, aos estados e municípios a implementação das ações voltadas para efetivar a educação escolar indígena”. (FURTADO, 2009, p.169-170).

A escola entre os Wassu-Cocal foi reconhecida legalmente após 43 anos⁹, por meio do Decreto de nº 1.272, de 4 de julho de 2003, e do Decreto de nº 1.788, de 16 de março de 2004, que criou a categoria “Escola Indígena” no Sistema de Ensino de Alagoas, de responsabilidade do Estado, sendo nomeadas como “Escola Estadual Indígena”. Após o Decreto, a Escola Tereza Helena foi renomeada como Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza, em homenagem ao primeiro cacique da aldeia Wassu-Cocal. Posteriormente, o Estado construiu mais três escolas na aldeia para atender a demanda.

⁸ Com a entrada do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), “inaugura um novo momento na relação entre índio e Estado, exigindo adaptações mútuas que interferem tanto na formulação de políticas públicas para esses povos, quanto na reorganização cotidiana indígena, agora dentro de um espaço denominado aldeia. Neste caso, aldeamento representa o espaço construído particularmente, por cada grupo indígena, ao longo de diferentes momentos e formas de ocupação e exploração da terra. É um modo específico de relacionamento com a terra.” (JÚNIOR, 2013, p.47).

⁹ Tomo como ponto de partida a construção da primeira escola indígena Wassu-Cocal em 1971.

Art. 1º Ficam criadas, em municípios do Estado de Alagoas e pertencentes à Rede Estadual de Ensino, as Escolas Indígenas abaixo indicadas:

VI – Escola Indígena José Máximo de Oliveira, localizada na área indígena WASSU, no município de Joaquim Gomes;

VII – Escola Indígena Manoel Honório da Silva, localizada em Pedrinhas, área indígena WASSU, no município de Joaquim Gomes;

VIII – Escola Indígena Professora Marlene Marques dos Santos, localizada em Gereba, área indígena WASSU, no município de Joaquim Gomes;

IX – Escola Indígena José Manoel de Souza, localizada em Gereba, área indígena WASSU, no município de Joaquim Gomes (Decreto nº 1.272, de 4 de junho de 2003).

Com a criação de mais três escolas indígenas, o povo Wassu-Cocal começou a se mobilizar para garantir uma educação diferenciada, a fim de contribuir para a efetivação de uma educação que assegurasse a perpetuação das tradições Wassu-Cocal, sobretudo as mulheres indígenas, que passaram a se aperfeiçoar para se tornarem professoras indígenas.

FOTOGRAFIA 1



Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira
(Fonte da autora)

FOTOGRAFIA 2



Escola Estadual Indígena Manoel Honório da Silva
(Fonte da autora)

FOTOGRAFIA 3



Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza
Fonte: Ilzyvan Gustav (2014)

FOTOGRAFIA 4



Escola Estadual Indígena Profa. Marlene M. dos Santos
Fonte: Ilzyvan Gustavo (2014)

As escolas indígenas estão situadas nas quatro regiões centrais da aldeia: Cocal, Gereba, Pedrinha e Serrinha. Foram fixadas em pontos centrais, para facilitar a locomoção dos alunos.

3. As implicações da formação dos professores indígenas Wassu-Cocal na EEI

Ao longo dos últimos cinco séculos, os Wassu-Cocal, assim como outros povos indígenas no Brasil, viveram inúmeros processos de desterritorialização, forçando o deslocamento de grandes contingentes populacionais de seus espaços originais. (SILVA, 1995).

Na década de 1980, o processo de reivindicação pela demarcação da terra indígena Wassu-Cocal provocou árduos conflitos entre os fazendeiros e posseiros da região contra os Wassu-Cocal. Algumas famílias foram obrigadas a abandonar suas terras e viver em centros urbanos, sobretudo em Maceió, Recife, São Paulo e Rio de Janeiro. (PEREIRA, 2012).

Alguns dos professores indígenas Wassu-Cocal participaram, quando criança ou jovem, desse processo de deslocamento; por esta razão, tiveram que estudar em escolas não indígenas. A diretora Katia¹⁰, por exemplo, passou boa parte da sua infância na cidade.

(...) Estudei no Benedito Bentes, estudei num Colégio chamado Lafaiete Belo, estudei também num colégio particular lá no Clima Bom, então assim, eu já tive umas realidades diferentes, né? Por exemplo, um dia na escola tava tendo um seminário sobre os negros e uma professora disse pra mim que negra linda e eu fui e disse assim: não, professora, eu não sou negra não eu sou índia. E os meninos disseram: não, você não é índia não, olhe o seu cabelo, olhe sua cor. Eu coitada com 10 anos como era que eu que eu ia explicar o que era ser índia? (Entrevista realizada com a diretora Kátia, no dia 28 de outubro de 2013).

A narrativa da diretora Kátia nos incita a refletir como era a realidade dos índios Wassu-Cocal que foram viver em centros urbanos. Percebe-se que havia dificuldades para a autoafirmação da identidade indígena frente à sociedade. Mas, apesar das

¹⁰ Neste trabalho preservarei a identidade dos (as) professores (as) indígenas Wassu-Cocal, respeitando o acordo que realizei durante a pesquisa de campo para o desenvolvimento da Dissertação de Mestrado, portanto, utilizarei nomes fictícios.

dificuldades, Kátia observa que a experiência de ter vivido boa parte da sua infância na cidade foi de grande importância para o seu crescimento pessoal, enquanto docente.

Eu aprendi muito, tudo o que eu tenho hoje eu agradeço aos meus estudos, mas eu terminei meus estudos aqui nas cidades vizinhas. Sai com 8 ou 9 anos e voltei com 18 e com 21 anos me concurrei. A experiência de ter estudado na cidade, apesar do preconceito me fez ver que eu posso fazer diferente com meus alunos e fazer também com que eles aprendam a se autoafirmar, porque naquela época eu não sabia, era nova e tinha saído daqui em meio a uma guerra. Foi exatamente isso que me motivou ser professora. (Entrevista realizada com a diretora Kátia, no dia 28 de outubro de 2013).

Outros professores indígenas resistiram aos conflitos e permaneceram na aldeia com suas famílias. Como é o caso do Professor Pedro.

Eu tenho memória vaga do processo de demarcação, porque quando meu pai morreu eu ainda era uma criança, ele morreu em 1991 e neste mesmo ano nossas terras foram homologadas. Mas eu iniciei meus estudos aqui, só sai para fazer o ensino médio, porque aqui na aldeia não tinha. Quando entrei no ensino médio tive certeza que queria ser professor, para poder ajudar na educação escolar do meu povo. (Entrevista realizada com o Professor Pedro, em 7 de junho de 2013).

Neste sentido, acredito que os professores indígenas Wassu-Cocal têm se apropriado do Ensino Superior e/ou dos cursos de Licenciatura Indígena com o objetivo de revitalizar a sua cultura, mediante as consequências geradas durante o processo de reivindicação das terras indígenas, pois eles se tornaram responsáveis diretos, perante os demais agentes sociais da aldeia, pelo fortalecimento e dinamização da cultura indígena Wassu-Cocal. O que me parece ser uma aceção comum entre os professores indígenas Wassu-Cocal, sobretudo entre aqueles que foram obrigados a se deslocarem da aldeia para a cidade.

O curso de Magistério Indígena¹¹ surgiu no Brasil entre 1995 e 2000 com o objetivo de habilitar professores indígenas para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como base a legislação da Constituição de 1988, LDBEN nº 9.394/96, PNE nº 10.172/2001, CNE Parecer nº 14/99, CNE Parecer nº 03/99 e CNE Parecer nº 10/2002. O Programa de Formação de Professores Indígenas, em sua versão preliminar, objetiva “possibilitar a titulação de professores índios já em exercício no magistério intercultural”, bem como “atender às demandas das comunidades indígenas e as exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas” (MEC, 2002).

¹¹ Cf. SILVA; AZEVEDO (2004), SILVA; HORTA (2010).

Entretanto, o direito assegurado pela legislação que trata da Educação Escolar Indígena previa, assim como para todas as demais crianças brasileiras, o direito ao ensino fundamental completo. Embora fosse obvio que havia necessidade de formação específica para que os professores indígenas pudessem melhor se preparar para lecionar nas demais series e níveis, o que se observou foi a ausência de uma política pública que atendesse essa demanda. Frequentemente, os professores eram orientados para cursos da modalidade normal superior que não habilita para ultimas séries do ensino fundamental e médio. Porém, a formação no ensino superior para o exercício da docência nessas series é que se constitui na grande demanda de pais, estudantes e professores nas aldeias. Em muitas regiões os professores e lideranças indígenas não esperaram pelos cursos de licenciatura interculturais e iniciaram a docência em turmas de quinta série para adiante, em outras, compartilharam as aulas com professores não índios que muitas vezes também não tinham formação em nível superior. (BENDAZOLLI, 2008, p.11).

Em Alagoas, as Licenciaturas Interculturais emergiram em 2010, na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus III, no Município de Palmeira dos Índios, ofertando inicialmente 80 vagas de Graduação a professores indígenas que não possuíam o Ensino Superior. Assim, os professores indígenas Wassu-Cocal puderam cursar os cursos de Licenciatura Indígena (CLIND). Outros optaram pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), por cursos na modalidade da Universidade Aberta do Brasil de Ensino a Distância (EAD). Todos os professores indígenas Wassu-Cocal são graduandos ou graduados em História, Pedagogia, Ciências Biológicas ou Letras e estão na faixa etária de 20-45 anos.

Silva e Horta (2010), em suas análises - *Licenciatura específicas para formação de professores indígenas nas instituições de ensino superior públicas da Amazônia Brasileira: participação e protagonismo compartilhado* - sobre a apropriação dos professores indígenas da Amazônia do Ensino Superior, afirmam que:

A busca pelo ensino superior é visualizada, pelos povos indígenas, como mais uma forma de resistência e construção de novas relações com a sociedade envolvente, através da perspectiva do dialogo intercultural. A formação de quadros - sejam eles lideranças e/ou professores indígenas, dentre outros - figura hoje no cenário da luta indígena como uma das questões de destaque frente à concretização da autonomia e o respeito à diferença. (SILVA; HORTA, 2010, p.183).

Durante oito meses de pesquisa de campo, percebi que os professores indígenas Wassu-Cocal assentia essa ideia, pois havia pertinência entre teoria e prática;

acompanhei rotineiramente as aulas, as práticas pedagógicas dos professores indígenas e o movimento que faziam para expor os conteúdos curriculares não indígenas e os etnoconhecimentos Wassu-Cocal, ou seja, os conhecimentos tradicionais a partir dos aspectos vivenciais que são valorizados, construídos e perpassados através da tradição oral.

As ações dos professores indígenas revelavam uma dimensão política, na medida em que partem do princípio de que é possível articular formação docente à realidade da comunidade indígena. Para os professores indígenas Wassu-Cocal a construção de conhecimentos teóricos não é segregada da prática, ambos são complementares e interdependentes. Nas entrevistas, a maioria dos professores indígenas relatou que a inserção no Ensino Superior refletiu positivamente nas ações em sala de aula e, conseqüentemente, na aldeia, como aponta os professores indígenas Susi e Carlos.

No meu caso, eu fui uma das pessoas que sai da aldeia na época da demarcação, minha família foi morar fora, porque os fazendeiros daqui começaram a nos perseguir. Então eu estudei na escola normal, de branco, aprendi tudo o que deveria aprender, mas não vi nada sobre a minha cultura. Nenhum professor que eu tive me explicou as propriedades medicinais das plantas, como nós ensinamos aos nossos alunos, eles não diziam que foram nós os índios quem descobrimos as propriedades, também não estudei nada sobre a história do meu povo ou de algum grupo indígena em Alagoas, mas aprendi na história do Brasil, que foram os portugueses quem conquistaram e descobriam essas terra. Então, quando retornei as minhas origens, aprendi muitas coisas com os meu parente, aprendi tudo o que era para ter aprendido na infância, como essas crianças aqui aprendem hoje. Mas na minha época todo mundo era reprimido, a gente não dizia que era índio, nos chamavam caboclo. Então, quando a UNEAL ofereceu essa oportunidade pra gente se especializar e ter nossos direitos também reconhecidos, enquanto professores indígenas, não pensei duas vezes e corri atrás. (Entrevista realizada com a Professora Susi, em 20 de novembro de 2013).

Eu morei fora muitos anos, depois da morte de papai, porque foi algo que nos abalou muito, a comunidade como um todo na verdade. Criei meus filhos todos na cidade, mas sempre ensinei a eles quem somos e como somos. Regressei a pouco tempo à aldeia, sou graduado em História e também fiz uma pós-graduação em História, mas nunca esqueci de minhas raízes e de meus troncos. Voltei porque tinha que voltar, porque meus parentes precisam de mim e eu deles. Mas estudei fora, e não vi isso como algo ruim, talvez seja pelo fato de que nós na cidade não temos acesso aos conhecimentos que adquirimos dos nossos parentes, dos mais velhos que já trazem dos nossos antepassados, mas veja, hoje eu estou aqui entre meus irmãos e tento

na medida do possível colocar em prática tudo o que eu aprendi na escola do branco de bom na minha aldeia e na minha escola, porque nós temos que ter os conhecimentos universais, para mostrar que somos capazes assim como qualquer um a concorrer um cargo público, passar em qualquer concurso, porque nosso cérebro não é diferente do cérebro do homem branco ou é? (Entrevista realizada com o Professor Carlos, em 20 de novembro de 2013).

Na avaliação dos professores indígenas que participaram do processo de deslocamento, essas mudanças implicaram em aspectos positivos e negativos na formação docente. Se por um lado causou estranhamento, consternação e desconforto, por terem que se deslocar de suas terras, afastarem-se dos parentes e se “adequar” aos paramentos da sociedade não indígenas, sobretudo na escola, por outro há euforia e expectativa de retornar a origens, na tentativa de colocar em prática o que aprenderam a partir das relações sociais, de modo a adequar os conhecimentos adquiridos a sua realidade local.

4. Na escola e na aldeia: a distinção entre os “professores de cultura e de tronco” e “professores cabeça-seca” Wassu-Cocal.

Os professores indígenas começaram a traçar estratégias para atrair não apenas as lideranças à escola, mas toda comunidade. Cada escola determinou um dia específico na semana para trabalhar a cultura indígena de forma enfática. Por exemplo, na Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira, o “dia da cultura indígena Wassu-Cocal” é todas as sextas-feiras. No decorrer da semana, os professores indígenas preparam suas turmas para discutirem e apresentarem às lideranças e à comunidade uma temática dentro da cultura indígena Wassu-Cocal: pinturas corporais, artesanato, agricultura, ervas medicinais, história do povo Wassu-Cocal, história dos mais velhos, Toré¹², Ouricuri, etc.¹³

¹² É um elemento constitutivo da cosmologia dos índios do Nordeste. Apesar de não se saber exatamente a origem do termo, comumente o Toré é uma dança circular em sintonia das batidas das mãos e pés. Cf. GRÜNEWALD (2005).

¹³ Cf. PEREIRA (2014).

FOTOGRAFIA 5



Pajé Lula fazendo as pinturas corporais
(Fonte da autora)

FOTOGRAFIA 6



Apresentação das lideranças Wassu-Cocal
realizada pelas crianças do Ensino Fundamental
(Fonte da autora)

No entanto, mesmo com a dedicação visível dos professores indígenas Wassu-Cocal em atender as especificidades de uma educação diferenciada, pautada pelo contexto na qual ela está situada, as lideranças e parte expressiva da comunidade fazem certa distinção entre os professores indígenas, denominando-os como “professores de cultura e de tronco” e “professores cabeça-seca”. Essa distinção está diretamente associada à inserção ou não dos professores indígenas no Ouricuri, que, além de ser uma prática ritualística, é concebido entre os Wassu-Cocal como a “religião do índio”, o lugar onde se forma “guerreiros”, pois é uma prática de contato com os antepassados e os seres espirituais, por eles denominados de “encantados”; por esta razão, é concebido como o elemento mais precioso da cultura Wassu-Cocal.

Segundo os mais velhos, o Ouricuri foi escolhido sob as orientações dos ‘encantados’. “Devia ser um local fechado de mata virgem, onde nenhum branco poderia ter acesso” (Entrevista realizada com Chicão, em 9 de agosto de 2013). De acordo com as lideranças indígenas Wassu-Cocal, o Ouricuri é também um local para apreensão de conhecimentos tradicionais e os alunos que participam do Ouricuri têm direito a esses conhecimentos (sagrados), que são perpassados através dos “professores de cultura e de tronco” e das lideranças.

Durante a pesquisa, percebi que aqueles que não participam do Ouricuri são de certo modo rejeitados por aqueles que participam. São denominados “cabeça seca” ou “índios pela metade”, pois, para os praticantes do Ouricuri, aqueles que não participam são “frios e fracos”, incapazes de saber o valor e o poder da unidade do seu povo através da “prática religiosa”. Para as lideranças indígenas, os únicos professores aptos a serem “grandes mestres” são aqueles que seguem à risca a vida em comunidade e que prática e valoriza suas tradições, sobretudo o Ouricuri. Segundo o cacique Geová:

Do mesmo jeito que tem índio Wassu-Cocal cabeça seca, tem professor também, mas o professor de tronco e de religião, aqui realmente é mais respeitado que os demais. A gente sabe que os professores aqui da aldeia, fazem um esforço danado para estudar fora, a maioria aqui tá fazendo faculdade, mas o professor de tronco e de religião é mais preparado que ele. Eles são mais fortes em cultura, na época mesmo do Ouricuri o professor que é de religião mesmo, dá aula na parte de cima aos meninos que já também vão crescendo como guerreiros. A nossa religião é o que nos dá a força de nossos antepassados, que foram guerreiros nesta terra e também de nossos encantado. (Entrevista realizada com o Cacique Geová, em 6 de maio de 2013).

De acordo com o Parecer nº 109/COORD.GT/86 da Portaria Interministerial, a aldeia Wassu-Cocal foi constituída inicialmente por oito “famílias tronco”: Família Freitas, Família Honório, Família Máximo, Família Rufino, Família Joaquim, Família Camilo, Família Avelino e Família Laurentino.

QUADRO 1 – Famílias Troncos Wassu-Cocal

Denominação	Ancião	Principal Líder
Família Freitas	João Freitas	Hibes Menino de Freitas (Cacique)
Família Honório	Manoel Honório	Geová José Honório da Silva
Família Máximo	José Máximo	Antônio Máximo e Severino da Silva
Família Rufino	Paulo Rufino (Cacique)	---
Família Joaquim	Antônio Joaquim e José Joaquim (Pajé)	José Antônio da Silva
Família Camilo	Manoel Camilo	Juvenal Camilo
Família Avelino	Antônio Avelino	Amaro Avelino
Família Laurentino	Laurentino Rosas	Maria Antônia Conceição

Fonte: Parecer Nº. 109 / COORD. GT/ 86 PORT. INTERMINISTERIAL 0002/86 – DEC. 8818/83, p. 13.

As “famílias tronco” são as famílias que deram origem ao povo Wassu-Cocal, os responsáveis por transmitir aos neófitos¹⁴, por meio da oralidade, acontecimentos históricos como o processo da conquista pela posse da terra, conflitos interétnicos e os rituais. Os professores que descendem diretamente dessas famílias são considerados entre os Wassu-Cocal um “professor guerreiro”, pois detêm o conhecimento de seus antepassados, mas não necessariamente um “professor de cultura e de tronco”, este será

¹⁴ Descendentes ou recém-incorporados às famílias através do matrimônio.

assim denominado se, além de descender de alguma “família tronco”, praticar o Ouricuri.

Entre os Wassu-Cocal, o Ouricuri é um ritual¹⁵ que ocorre a cada 30 dias, numa colina sagrada coberta de vegetação, cujo acesso só é permitido para os participantes indígenas¹⁶. Duas vezes por ano, em janeiro e junho, é permitida a entrada para iniciados e não índios¹⁷. Segundo os professores indígenas que participam do ritual, o Ouricuri consiste em danças de Toré, rezas, fumo de xanduca¹⁸, ingestão de comidas e bebidas não alcoólicas especialmente preparadas para o ritual, bem como rituais sagrados, mantidos em segredo.

Bem como você sabe, eu não posso revelar as coisas do ritual sagrado. O que acontece em cima fica em cima, mas posso adiantar que não é qualquer um que entra no Ouricuri, tem todo um processo que também não posso revelar. Mas quem pretende entrar deve ter uma boa conduta na comunidade, não pode arrumar briga, não deve se deitar com mulher por trinta dias antes do ritual, não pode comer qualquer tipo de comida e não pode beber álcool. (Entrevista realizada com Chicão, em 6 de maio de 2013).

De acordo com Chicão, os índios que desejam participar do Ouricuri devem procurar os pajés da “religião” e explicitar a motivação do seu interesse. Os pajés, por sua vez, fazem uma avaliação do candidato. No entanto, a resposta final é dada pelos “encantados”. Os professores que participam do Ouricuri recebem dos pajés orientações específicas para serem ensinadas às crianças, adolescentes e jovens, sobretudo a

¹⁵ “O ritual é um sistema de comunicação simbólica. Ele é constituído de sequências ordenadas e padronizadas de palavras e atos, em geral expresso por múltiplos meios. Estas sequências têm conteúdo e arranjos caracterizados por graus variados de formalidade (convencionalidade), estereotípia (rigidez), condensação (fusão) e redundância (repetição). A ação ritual nos seus traços constitutivos pode ser vista como “performativa” em três sentidos: 1) no sentido pelo qual dizer é também fazer alguma coisa como ato convencional [como quando se diz “sim” à pergunta do padre em um casamento]; 2) no sentido pelo qual os participantes experimentam intensamente uma performance que utiliza vários meios de comunicação [um exemplo seria nosso carnaval] e 3), finalmente, no sentido de valores sendo inferidos e criados pelos autores durante a performance [por exemplo, quando identificamos como “Brasil” o time de futebol campeão do mundo]”. (PEIRANO, 2003, p.11).

¹⁶ Não é permitida a participação de outros povos indígenas, apenas os Wassu-Cocal. Entre os Wassu-Cocal os praticantes do Ouricuri não devem ingerir bebidas alcoólicas e nem carne vermelha, devendo purificar seu corpo e mantendo abstinência sexual três dias antes do ritual.

¹⁷ A participação dos não índios acontece apenas na festa de abertura de janeiro e junho, que é realizada geralmente no dia de domingo das 8h às 12h. A festa é celebrada inicialmente com uma missa, geralmente celebrada pelo padre de Joaquim Gomes e finalizada com Toré. Após o Toré os não índios são convidados a se retirar, para que posteriormente os índios realizem seus rituais sagrados, mantidos em segredo.

¹⁸ Também conhecido como cachimbo é feito de madeira cerrada e utilizada pelos Wassu-Cocal para tragar rapé em reuniões, conversas informais ou rituais.

importância do ritual. Por esta razão, os Wassu-Cocal fazem distinção entre aqueles que participam do Ouricuri, denominados “índios de cultura e de tronco”, em detrimento dos que não participam, denominados “índios pela metade” ou “cabeça-seca”.

Partindo dessa premissa, entende-se que o Ouricuri, além de ser uma prática social ritualística entre os Wassu-Cocal, é também concebido como prática pedagógica entre os “professores de cultura e de tronco”, visto que é o que denota sua cultura, como afirmam as professoras Rosineide e Gilvaneide.

Somos fortes porque praticamos e vivemos o nosso Ouricuri como se deve. Lá em cima, todos nós aprendemos e aprendemos um com o outro e do mesmo jeito, sempre do mais velho para os mais moços, porque os mais velhos são mais experientes e mais sábios que todos nós. (Entrevista realizada com Rosineide, em 04 de setembro de 2013).

O Ouricuri são ensinamentos de cima, dos encantados é lá que adquirimos força para ser quem nós somos. A gente aprende lá tudo o que é preciso, pois é a nossa cultura. Nós professores somos também alunos dos nossos mestres pajés lá em cima, aprendemos com eles coisas grandes e repassamos isso aos nossos alunos. (Entrevista realizada com a Professora Gilvaneide, em 04 de setembro de 2013).

Em junho de 2013, acompanhei “a subida” do povo Wassu-Cocal ao Ouricuri. Neste período, percebi que as escolas indígenas funcionaram normalmente, porque nem todos os professores indígenas participam do ritual. Durante a “subida”, observei uma quantidade expressiva de crianças, adolescentes e jovens entusiasmados para a festa, alguns carregavam sacolas plásticas com frutas e doces, outros carregavam flores¹⁹. Quando alguém ficava cansado, passava a sacola para outra pessoa carregar, pois o trabalho de levar “as coisas para cima” deve ser compartilhado²⁰.

Interpelei ao Sr. Benicio sobre a quantidade expressiva de crianças, adolescentes e jovens na “subida”. Entretanto, por se tratar de um ritual sagrado, ele explicou o processo de modo superficial.

Essas crianças e jovens que estão subindo conosco são filhos do Ouricuri e participam da mesma forma que os adultos. A criança de 0 a 7 anos lá fica com a mãe, porque as mulheres lá em cima ficam separadas de nós, lá cada um tem o seu trabalho específico. Agora, a partir de 7 anos as crianças do sexo masculino ficam com os pais e as

¹⁹ As frutas, os doces e as flores são elementos constitutivos do ritual sagrado.

²⁰ Tentei fazer algumas imagens, mas não fui permitida pelos pajés da religião, porque “a subida” já faz parte do ritual, apenas me permitiram acompanhar parte do processo.

crianças do sexo feminino com as mãe ou com alguns dos seus parentes para aprenderem o que é ser índio Wassu-Cocal. (Entrevista realizada com o Sr. Benicio, em 09 de junho de 2013).

Segundo os “professores de cultura e de tronco”, as crianças, adolescentes e jovens que participam do Ouricuri têm “aulas”. As aulas não são ministradas apenas pelos “professores de cultura e de tronco”, são também pelos pajés do Ouricuri e lideranças indígenas. São aulas voltadas à cosmologia e ao modo de ser Wassu-Cocal.

Essas aulas são a coisa mais importante na vida de um Wassu-Cocal, lá ele aprende tudo e a gente lá aprende junto. Não é aula com giz é com experiência e sabedoria dos nossos antepassados. Construimos lá nossa armadura e quando descemos voltamos mais fortes e preparados para enfrentar qualquer tipo de problema, mas isso é o nosso segredo. Se você perguntar a qualquer criança ou jovem o que acontece lá em cima, eles jamais diram a você. (Entrevista realizada com a Professora Gilvaneide, em 04 de setembro de 2013).

Para os Wassu-Cocal, o Ouricuri é um dos elementos concebidos como laço de parentamento, pois todos os que dele participam tornam-se aparentados²¹.

Aqui em cima somos todos parentes, não tem menor ou maior, tem igual. Dançamos juntos e fazemos nossas obrigações, nossos segredos e que envolvem as crianças e jovens também. Eles têm consciência da importância do Ouricuri para a existência do nosso povo. (Entrevista realizada com o Sr. Benicio, em 09 de junho de 2013).

Neste sentido, o ritual do Ouricuri constitui a educação indígena Wassu-Cocal. Esta educação é perpassada também na escola; por esta razão, os “professores de cultura e de tronco” concebem o Ouricuri como prática pedagógica.

Lá em cima, as crianças e jovens aprendem na prática o que é ser índio de verdade e não índio pela metade. E nós professores fazemos do Ouricuri o nosso campo de ensino-aprendizagem. Quando descemos com os alunos, trabalhamos na escola com eles o que aprendemos em cima. (Entrevista realizada com a diretora Rosineide, em 10 de junho de 2013).

Os “professores cabeça-seca”, que não participam do ritual, sentem-se discriminados de certa forma pelas lideranças, comunidade e parte dos “professores de cultura e de tronco”.

²¹ Esse processo de construção do parentesco é um tema muito presente na etnologia ameríndia. Diversos trabalhos têm focado que o parentesco ameríndio não é uma relação dada, isto é, fixa e/ou pré-determinada, e sim construída. O parentesco indígena não é construído, pois, apenas pelos laços de consanguinidade. Atitudes como beber, fumar e morar junto também podem estabelecer parentamento. (SILVA, 2010). O Ouricuri entre os Wassu-Cocal é um dos modos de se conceber o parentamento.

A gente sabe que a religião, este ritual para o nosso povo é muito importante, mas também a gente se sentir discriminado de certa forma, porque eles nos chamam de índios pela metade ou de cabeça seca. Parece que ser índio aqui se resume a participar do Ouricuri, não é que eles desrespeitem a gente, mas eles nos descriminam com o olhar e às vezes também falam essas expressões pra gente, como eu disse a você (...) por mais que a gente não participe isso não significa que a gente não faça na escola uma educação diferenciada, porque eu mesmo corro atrás das pessoas mais velhas da aldeia, pesquiso sobre minha história e repasso para os meus alunos, apenas não passo para eles o conhecimento de lá de cima. (Professor Indígena Wassu-Cocal).

Durante o tempo de permanência no Ouricuri, os “professores cabeça-seca” têm a responsabilidade, para além da sexta-feira ou de qualquer outro dia pré-determinado pelo corpo docente indígena, de discutir a cultura indígena Wassu-Cocal na escola com as crianças, adolescentes e jovens que também não participam do Ouricuri, mas adotando outros enfoques práticos à sua prática pedagógica. Eles podem até discutir aquilo que se é permitido saber aos não praticantes do Ouricuri, mas eles não têm respaldo de discutir os elementos cosmológicos Wassu-Cocal. De toda forma, podemos inferir que tanto os “professores de cultura e de tronco” como os “professores cabeça-seca” concebem o Ouricuri como prática pedagógica.

5. Considerações Finais

Durante oito meses de pesquisa de campo, busquei apreender os sentidos atribuídos à escola, sobretudo entre os professores e as lideranças indígenas Wassu-Cocal, e como estes se envolvem na construção e concepção do conceito da EEI.

Busquei compreender como esta construção e concepção da EEI se atrela ao contexto cultural onde esta prática educativa está inserida. Acompanhar o cotidiano escolar e observar as práticas pedagógicas dos professores indígenas Wassu-Cocal me permitiu descortinar essa concepção, sobretudo a partir das categorias nativas “professores de cultura e de tronco” e “professores cabeça-seca”, que, por certo, necessitam ser ainda melhor aprofundadas.

A escola entre os Wassu-Cocal (re)afirma o seu modo de ser; é o lugar onde se vive e se pratica cultura. Dentro desse contexto, os professores indígenas ocupam um papel de destaque frente à comunidade como professor-liderança, por ser um dos principais agentes na formação da identidade das futuras gerações de seu povo.

As narrativas dos professores indígenas e das lideranças Wassu-Cocal revelaram que o Toré, sobretudo o Ouricuri, são concebidos como lócus de formação da identidade Wassu-Cocal. Assim, são os conhecimentos construídos nesses lócus que devem perpassar (via regra) pela escola indígena. Por esta razão, o Ouricuri é concebido como prática pedagógica entre os professores indígenas, independentemente de ser “professores de cultura e de tronco” ou “professores cabeça-seca”.

Durante a realização deste trabalho, percebi que o Toré²² é um ritual de dança em que todos participam, sejam “professores de cultura e de tronco” ou “professores cabeça seca”, pois, grosso modo não há regras como no Ouricuri, que é mais específico e requer uma conduta mais séria perante a comunidade. Por isso, os “professores de cultura e de tronco” são mais respeitados entre as lideranças, comunidade, pais e alunos, em detrimento dos “professores cabeça-seca”. Mas, ambos trabalham juntos por uma EEI diferenciada e intercultural, pois apesar do “mal-estar”, em certo sentido há reciprocidade e troca de informações entre eles.

Desenvolver este trabalho me possibilitou perceber o quão rico é o possível diálogo entre a Etnografia e a Educação, apesar das tensões existentes num esforço de articular, sobretudo o debate metodológico (VALENTE, 1996), pois a Etnografia tem essa capacidade de nos proporcionar um novo olhar sobre situações aparentemente óbvias e comuns. Neste sentido, o estudo etnográfico tem contribuído significativamente para repensar a escola, a partir da observação do cotidiano escolar e extraescolar dos agentes envolvidos.

Contudo, endosso que as reflexões aqui apresentadas sobre as práticas pedagógicas dos professores indígenas Wassu-Cocal ainda são incipientes, exigindo um maior aprofundamento no campo. No entanto, elas possibilitaram entender que entre os Wassu-Cocal há sim uma educação indígena diferenciada, pelo movimento realizado através dos professores indígenas, em não apenas buscarem especializações, mas por preocuparem-se em perpassar aos alunos os elementos que constituem a identidade Wassu-Cocal.

²² Considero, assim como, Grünwald que o Toré é um tema ainda pouco explorado no campo etnológico, sobretudo, com relação aos índios do Nordeste. No entanto, acredito que seja possível, que assim como o Ouricuri ocupa um papel central na vida dos Wassu-Cocal, o Toré, também ocupa. “(...) afinal, trata-se de uma manifestação cultural extensiva a diferentes grupos (...) como sinal diacrítico maior da indianidade na região, tem também histórias descontínuas, difusas, esquecidas e lembradas, recontadas, reinterpretadas, construídas, imaginadas e, obviamente, vividas”. (GRÜNEWALD, 2005, p.16-17).

Referencias

BENDAZOLLI, Sirlene. **Políticas de acesso ao ensino superior por povos indígenas:** o programa diversidade na universidade. Cadernos de Educação Escolar Indígena: UNEMAT, v.6, n.1, 2008.

BRASIL, Ministério de Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas.** Brasília: MEC; SEF, 2002.

CARDOSO DE OLIVEIRA. **Caminhos da Identidade:** ensaios sobre a Etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.

COHN, Clarice. **Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa.** Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n.02, p.485-515, jul./dez. 2005.

COSTA, José da. **Repressão e resistência dos movimentos sociais em Alagoas (1961-1964).** Revista Crítica Histórica, Ano II, n.4, dezembro, 2011.

FURTADO, Marivania Leonor Souza. Do outro lado da ponte: um olhar sobre a educação escolar indígena(ist)a. In ARIES, Max Maranhão Piorsky. (Org.). **Escolas indígenas e políticas interculturais no nordeste brasileiro.** Fortaleza: UECE, p. 165-189, 2009.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azevedo (Org.). **Toré:** regime encantado do índio do Nordeste. Recife: Fundaj, Editora Massangana, 2005.

JÚNIOR, Aldemir Barros da Silva. **Aldeando sentidos:** os Xucuru-Kariri e o Serviço de Proteção dos índios no Agreste Alagoano. Maceió: Edufal, 2013.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: SECAD, 2006.

SILVA, Evaldo Mendes da. **Folhas ao Vento:** a micromobilidade de grupos Mbya e Nhandéva (Guarani) na Tríplice Fronteira – Cascavel: EDUNIOESTE, Coleção Thésis, 2010.

SILVA, Rosa Helena Dias da; HORTA, José Silvério Baia. **Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas nas instituições de ensino superior públicas da Amazônia brasileira:** participação e protagonismo compartilhado. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.182-194, Jan/Jun, 2010.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. MEC/MARI/UNESCO, 2004.

SILVA, Edson. O lugar do índio. **Conflitos, esbulhos de terras e resistência indígena no século XIX: o caso de Escada – PE (1860-1880)**. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

PEIRANO, Mariza. **Rituais ontem e hoje**. Coleção Passo a Passo. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

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

_____. **A educação escolar indígena entre os Wassu-Cocal: algumas pistas sobre a concepção da educação escolar a partir de seus professores**. 2014. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

_____. **Etnografando a Educação Escolar Indígena entre os Wassu-Cocal: algumas pistas sobre as concepções de seus professores**. Revista Espaço Acadêmico, n.158, p.64-78, jul/2014.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GOBBI, Izabel. **A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira**. Ilha, Revista de Antropologia, Florianópolis, v.10. p. 217-244, 2009.

VALENTE, A.L. **Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional**. Pro-Posições, 7 (20), p.54-64, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas: Papirus, 1992.