



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS BENEDITO BENTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE

**“EDUCAÇÃO INTEGRADA E A QUESTÃO INDÍGENA: UMA PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO NOS CURSOS DE ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO
DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS”**

Maceió
Julho 2020

ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE

“EDUCAÇÃO INTEGRADA E A QUESTÃO INDÍGENA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NOS CURSOS DE ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Benedito Bentes do Instituto Federal de Alagoas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Beatriz Medeiros de Melo

Maceió

Julho 2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas / *Campus* Satuba
Biblioteca Benevides Valente Monte

F866e	Freire, Adriana Cirqueira Educação integrada e a questão indígena: uma proposta de intervenção nos cursos técnicos integrados ao médio do Instituto Federal de Alagoas./ Adriana Cirqueira Freire. -- Maceió/ AL, 2020. 160 f.; il. Inclui gráficos e tabelas. Orientadora: Profª Drª Beatriz Medeiros de Melo. Dissertação (Mestrado). - Instituto Federal de Alagoas- Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. - (ProfEPT/IFAL), Maceió /AL, 2020. 1. Educação. 2. Educação integrada. 3. Ensino. 4. Povo indígena. 5. Produto educacional. I - Melo, Beatriz Medeiros de. II . Instituto Federal de Alagoas. III Título. CDD 373 CDD 377
-------	--

Aparecida Maria da Silva - Bibliotecária - CRB-4/1513

ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE

**“EDUCAÇÃO INTEGRADA E A QUESTÃO INDÍGENA: UMA PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO NOS CURSOS DE ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO
DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 17 de julho de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dra. Beatriz Medeiros de Melo
(presidente e orientador(a))



Prof. Dr. Siloé Soares de Amorim



Prof. Dr. Amaro Helio Leite da Silva



Prof. Dr. Fabio Francisco de Almeida Castilho

ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE

“ETNIAS INDÍGENAS ALAGOANAS”

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado e aprovado em 17 de julho de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dra. Beatriz Medeiros de Melo
(presidente e orientador(a))



Prof. Dr. Siloé Soares de Amorim



Prof. Dr. Amaro Helio Leite da Silva



Prof. Dr. Fabio Francisco de Almeida Castilho

À minha família e aos meus ancestrais

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha filha Alice, ao meu filho Heitor e ao meu esposo Henrique pela compreensão com a ausência nas questões diárias e pelos muitos momentos de impaciência. Aos meus pais, irmãs e irmãos pelo exemplo e constante incentivo. Agradeço à Bia, minha diligente orientadora pelo suporte constante e ao meu querido irmão de orientação Rafa – o melhor companheiro de viagem que eu poderia ter tido a sorte de encontrar. Aos membros da banca pelas excelentes contribuições ao meu trabalho: ao conhecimento e generosidade do Amaro, pesquisador dos povos indígenas alagoanos que, mesmo antes de ser membro da minha banca, já me orientava indicando leituras e proporcionando outras oportunidades de aprendizados e discussões; ao Siloé, de quem tive o prazer de ser aluna especial em uma disciplina do mestrado em Antropologia da Ufal e cuja calma e conhecimento me fizeram compreender diversos conceitos que muito me auxiliaram nessa construção e, ao Fábio, que apontou diversos e importantes caminhos dentro das bases epistemológicas da EPT, contribuindo para a construção de uma educação integral e omnilateral.

Deixo também meus sinceros agradecimentos aos companheiros e companheiras da turma 2018 e ao corpo docente do ProfEPT/Ifal: pelo convívio afetoso e por vezes combativo, pelos momentos de aprendizado coletivo, discussões e brincadeiras. Pelos almoços, cafés e cervejas. Pelos profícuos grupos de *Whatsapp* e pelas muitas chamadas de vídeo durante a pandemia de Covid-19. Agradeço à querida Kelly, pelas caronas e conversas que tanto me ajudaram durante nosso tempo de aulas presenciais e depois dele. Agradeço especialmente aos incomparáveis membros do “Comunas”, sem os quais minha jornada até aqui teria sido muito mais longa e extenuante. Não poderia também deixar de pontuar e agradecer ao talento, profissionalismo e paciência do Alan, competente colega jornalista, diagramador do meu produto educacional.

Agradeço aos parentes de todas as etnias que direta ou indiretamente participaram dessa construção. Pelas imagens, aos Katokkin, Jiripancó, Wassu e Kariri-xocó. Agradeço especialmente à querida Lize e sua amável e sábia família, por me receberem com tanto carinho em suas casas e na terra Kariri-xocó – por compartilharem sua herança cultural, sabedoria e seu amor.

Por fim, declaro minha profunda gratidão àquela Força que me impele pelos caminhos deste mundo das formas mais diferentes e, muitas vezes, mais estranhas possíveis. Que me fez a eterna “buscadora” que sou e não permite que eu esmoreça na busca pelo que acredito. Por mais doloridas e difíceis que possam ser as empreitadas dispostas à minha frente, sempre encontro mecanismos de me preparar para todas elas.

"Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles pretos e índios supliciados. Todos nós brasileiros somos, por igual, a mão possessa que os supliciou. A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal, que também somos"

Darcy Ribeiro (1922-1997)

RESUMO

Com o objetivo de contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a história e a cultura dos povos indígenas do estado de Alagoas nas salas de aula dos cursos técnicos integrados ao médio do Instituto Federal de Alagoas (Ifal) esta pesquisa subsidiou a elaboração um produto educacional produzido de forma participativa, com a contribuição do corpo docente e da equipe de pedagogia. Tal iniciativa colabora ainda para uma implementação mais efetiva da legislação que instituiu a obrigatoriedade da inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" no currículo oficial das escolas públicas e privadas: a Lei Federal no 11.645 de 10 de março de 2008. Utilizando a pesquisa-ação como método, este trabalho buscou ampliar o conhecimento sobre a história e os processos sociais que afetam as populações indígenas alagoanas de forma a incluí-lo na discussão da educação integrada. O *locus* da pesquisa foi o Ifal Campus Satuba e dela participaram as duas pedagogas do campus e 10 (dez) professores das disciplinas Artes, História, Língua Portuguesa e Sociologia. O diagnóstico foi realizado através de questionários e entrevistas semi-dirigidas com os profissionais do campus e, para complementar as informações, também foi aplicado um questionário a alguns alunos do último ano do ensino médio. Após este passo, o conteúdo do produto educacional foi construído a partir de pesquisa bibliográfica e documental, sendo avaliado pelos mesmos professores do diagnóstico, pela orientadora do Neabi e por pesquisadores especialistas no estudo da questão, externos ao campus. Após a inclusão das contribuições da avaliação, o produto educacional "Etnias Indígenas Alagoanas" foi finalizado. Compreendemos que o produto contribui para o aperfeiçoamento da prática educativa, responde a uma exigência legal e amplia as condições de reconhecimento do contexto local pela comunidade escolar, contribuindo para uma verdadeira educação integral

Palavras-Chave: Cultura; Educação Integrada; Ensino; Povo indígena; Produto Educacional.

ABSTRACT

In order to contribute to the expansion of knowledge about the history and culture of the indigenous peoples of the state of Alagoas in the classrooms of the technical courses integrated to the high school of the Federal Institute of Alagoas (Ifal), during this work an educational product was done in a participatory manner, with the contribution of the teaching staff and the pedagogy team. This initiative also contributes to a more effective implementation of the legislation that instituted the mandatory inclusion of the theme "Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture" in the official curriculum for public and private schools: Federal Law No. 11,645 of March 10th, 2008. Using action research as a method, this work sought to expand knowledge about the history and social processes that affect the indigenous populations of Alagoas in order to include it in the discussion of integrated education. The *locus* of the research was the Ifal Satuba Campus and the two pedagogues from the campus and 10 (ten) professors at the disciplines Arts, History, Portuguese Language and Sociology participated. The diagnosis was applied through questionnaires and semi-directed interviews with the professionals of the campus and, to complement the information, a questionnaire was also applied to some students of the high school's last grade. After that step, the content of the educational product was built on a bibliographic and documentary research basis, evaluated by the same diagnosis professors, by the Neabi's advisor and by expert researchers from outside the campus. After the inclusion of the evaluation contributions, the educational product "Etnias Indígenas Alagoanas", was finalized. We understand that the product contributes for the improvement of the educational practice, that it responds to a legal requirement and that it expands the conditions of recognition of the local context by the school community, contributing to a true integral education.

Key words: Culture; Integrated Education; Teaching; Indigenous people; Educational Product.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET/AL - Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas

CF – Constituição Federal

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

DSEI - Distritos Sanitários Especiais Indígenas

EAFS - Escola Agrotécnica Federal de Satuba

ETFAL - Escola Técnica Federal de Alagoas

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFAL – Instituto Federal de Alagoas

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPPI - Projeto Político Pedagógico Institucional

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

SEPLAG – Secretaria Executiva de Planejamento e Gestão

SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena

UNEAL - Universidade Estadual de Alagoas

Sumário

1 INTRODUÇÃO: o problema de pesquisa e os princípios teórico-metodológicos...	13
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E QUESTÃO INDÍGENA: contribuição ao debate sobre currículo e práticas educativas na EPT.....	16
2.1 Educação e Trabalho.....	16
2.2 Educação Integral.....	23
2.3 Educação Profissional e Tecnológica na Rede Federal e o Instituto Federal de Alagoas.....	26
2.4 A questão indígena.....	28
2.5. A Obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, o currículo escolar e o livro didático.....	31
2.6. Identidade, território, cultura e trabalho.....	36
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA-AÇÃO.....	46
4 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL ‘ETNIAS INDÍGENAS ALAGOANAS’.....	51
4.1. O diagnóstico: reconhecendo o contexto da intervenção.....	51
4.2. O protótipo do encarte didático: conteúdos e sentidos que lastreiam o processo de elaboração.....	56
4.3. A avaliação do produto educacional pelos sujeitos da pesquisa e especialistas e sua versão final: uma construção coletiva.....	62
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
APÊNDICE A – Produto Educacional.....	76
.....	86
.....	128
.....	130
.....	131
.....	134
.....	135
APÊNDICE B – Formulários Diagnósticos.....	139
.....	148
APÊNDICE C – Formulário de Avaliação do PE.....	148
ANEXO A – Parecer do Conselho De Ética.....	155

1 INTRODUÇÃO: o problema de pesquisa e os princípios teórico-metodológicos

O presente trabalho se configura a partir do encontro entre um interesse pessoal e uma necessidade institucional. A escolha pelo tema “povos indígenas alagoanos” foi fortemente influenciada pela minha história familiar. Sendo meus avós maternos das etnias Pankararú, de Pernambuco e Pankararé, da Bahia, as histórias de minha mãe e tios sobre os encantados e os caboclinhos, misturadas às histórias da resistência à seca e à repressão nos anos de ditadura militar e coronelismo no alto sertão alagoano, povoam minhas lembranças de infância.

Por ser uma temática contemporânea importante, e tema de legislação específica, o ensino da história e cultura indígenas precisa estar presente nos currículos escolares. A necessidade de construção de um produto educacional como pré-requisito para a obtenção o título de mestre em ensino profissional e tecnológico e meu convívio diário com a comunidade acadêmica do Ifal Campus Satuba, como jornalista, ofereceram a oportunidade para a construção e efetivação da pesquisa aqui apresentada.

Ao iniciar o trabalho de pesquisa lançamos mão de três questões norteadoras: “Os livros didáticos contemplam a discussão da temática indígena de forma suficiente?”; “A legislação pertinente à inclusão da temática no currículo está sendo respeitada?” e “Professores e estudantes do ensino médio integrado do Ifal Campus Satuba conhecem a história e cultura das etnias indígenas alagoanas?”.

A partir daí o projeto foi construído tendo como objetivo geral sistematizar conteúdos, através de material didático suplementar, para ampliar o conhecimento sobre a história e os processos sociais que afetam a população indígena alagoana, a fim de construir um retrato desse grupo a partir da sua história, da memória, do trabalho e da cultura. Seus objetivos específicos são:

- Diagnosticar a existência ou ausência de conteúdos a respeito dos povos indígenas nas aulas das disciplinas de Artes, História, Língua Portuguesa e Sociologia em uma turma de terceiro ano do ensino técnico integrado ao médio do Ifal Campus Satuba;
- Identificar o nível de conhecimento sobre a temática indígena entre professores do Ifal campus Satuba;

- Pesquisar em fontes bibliográficas e em sites institucionais os grupos indígenas de Alagoas, sua distribuição no território e sua representatividade;
- Investigar a história e a cultura indígenas em Alagoas e associá-las às Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica;
- Construir um ou mais produtos educacionais que subsidiem o conhecimento e a discussão sobre a população indígena nas salas de aula do Ifal.

Além de diagnosticar a ausência de conteúdos a respeito dos povos indígenas nas salas de aula das disciplinas de Artes, História, Língua Portuguesa e Sociologia no Campus Satuba do Ifal e identificar o nível de conhecimento sobre a temática indígena entre professores e estudantes, foi realizada uma pesquisa em fontes documentais e bibliográficas e em sites institucionais sobre os grupos indígenas de Alagoas, a fim de reconhecer sua distribuição no território, sua representatividade, sua história e cultura e associá-las às bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica.

Desta forma, esta dissertação se configura em uma oportunidade de dar a conhecer aos educadores e estudantes, de maneira mais pontual, aspectos da construção da identidade dos povos indígenas alagoanos e suas relações com a sociedade mais ampla, inserindo essa discussão na formação integral dos estudantes do Ifal. Com o produto educacional produzido a partir da metodologia da pesquisa-ação, isto é, nascido da discussão e construção coletiva dos sujeitos da pesquisa, buscamos colaborar com a sistematização de conhecimentos sobre as etnias indígenas alagoanas em material didático suplementar a ser utilizado nas disciplinas da formação geral dos cursos técnicos integrados ao médio do Ifal, visando estimular a consciência crítica e o exercício da alteridade. Além da promoção, valorização e reconhecimento da diversidade étnico-racial nas salas de aula do Ifal, o produto educacional também buscou ressignificar historicamente a contribuição dos povos indígenas na formação do povo alagoano.

Nas seções que se seguem faremos uma contextualização histórica sobre educação integral, sobre as bases epistemológicas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a rede de EPT, sobre a questão indígena e as etnias indígenas alagoanas. Apresentaremos a metodologia de pesquisa utilizada (pesquisa-ação), a análise dos resultados da pesquisa e a descrição do produto educacional. No referencial teórico utilizamos autores das bases conceituais histórico-filosóficas do ProfEPT, da metodologia qualitativa, da educação e do currículo escolar. Por se

tratar de um material didático, gênero que possui características específicas, também foi feito um levantamento sobre o livro didático enquanto gênero textual, para subsidiar um melhor formato e uma escrita adequada.

Assim, nosso produto educacional se configura em uma oportunidade de dar a conhecer ao estudante do Ifal um olhar diferenciado sobre os povos indígenas, suas relações com a sociedade e seu papel na construção da identidade do povo alagoano. Além do conhecimento de outras formas de relação com o trabalho, que, através do exercício da alteridade, possibilitaria também uma maior compreensão dos sentidos do trabalho alienado na sociedade contemporânea e a forma como as sociedades indígenas o relacionam com as tradições, com a educação, e com outras interações sociais.

Esse debate não é uma simples questão de acréscimo de conteúdo: ele representa a inclusão de uma discussão que retira o indígena da posição inferiorizada que ocupa na história, graças a opção ideológica dada ao assunto, que ignora a realidade política e social contemporânea das minorias.

O produto educacional constante deste relatório de pesquisa foi construído tendo como método a pesquisa-ação. Além da abordagem qualitativa, também foram reunidos dados quantitativos. O diagnóstico foi aplicado através de questionários com preenchimento observado em uma abordagem participativa e de entrevistas semi-dirigidas ao corpo docente das disciplinas Artes, História, Língua Portuguesa e Sociologia e pedagogas do campus. Para complementar as informações, também foi aplicado um questionário aos alunos de uma turma de terceiro ano do curso técnico integrado ao médio de Agropecuária.

Após as contribuições decorrentes da etapa diagnóstica da pesquisa-ação, o conteúdo do produto educacional foi produzido a partir de pesquisa bibliográfica e documental. Este material foi enviado para avaliação pelos(as) professores(as) que participaram do diagnóstico, para garantir a retroalimentação da pesquisa, e também para mais quatro educadores entre profissionais internos e externos ao campus e à instituição, sendo dois deles pesquisadores especialistas no estudo da questão indígena alagoana. A expertise dos avaliadores (docentes e pesquisadores) colocada em ação na etapa da avaliação ofertou novas contribuições a nosso pensamento, ensejando significativas mudança no produto educacional, encerrando, assim, o ciclo da pesquisa-ação. É sobre esse processo e sobre os frutos desse trabalho que a presente dissertação versará.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E QUESTÃO INDÍGENA: contribuição ao debate sobre currículo e práticas educativas na EPT.

Para refletir sobre o produto educacional enquanto elemento facilitador em uma abordagem humanística na educação profissional, capaz de auxiliar na formação integral do educando, articulamos uma série de teorias e discussões. Por um lado, recuperamos o necessário debate sobre educação e trabalho, e educação integral na educação profissional e tecnológica na Rede Federal e no Instituto Federal de Alagoas. Por outro, apresentamos alguns princípios que nos orientaram na reflexão sobre o lugar da questão indígena no currículo escolar, como a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e o debate teórico sobre currículo escolar e livro didático. Ao final, desenvolvemos um debate sobre a questão indígena, propriamente dita, sistematizando e refletindo sobre aspectos de identidade, território, cultura e trabalho, mais especificamente das etnias indígenas alagoanas, que consideramos relevantes para o conhecimento de estudantes ao nível do Ensino Médio.

Ao traçar as bases para a discussão da temática indígena regional, buscamos introduzir elementos que apontem para a necessidade do debate de problemas locais e de questões que envolvem populações marginalizadas e historicamente silenciadas como possibilidades de aprofundar a reflexão de temas sociais importantes na formação integral dos estudantes do Ensino Médio, ao tempo em que colaboramos diretamente para a implementação de legislação específica.

2.1 Educação e Trabalho

Conforme o dicionário digital *Priberam*, a palavra trabalhar provém do latim *tripaliare*, torturar com instrumento de tortura “tripálio” (de *tripalis* – que tem três estacas). Entre as diversas definições apresentadas, separamos para ilustração do conceito aqui tratado as seguintes: causar preocupação ou aflição (atormentar, inquietar) e fazer esforço para algo. Originalmente, trabalho remete a sofrimento, punição, castigo ou tortura – o que leva a uma concepção de atividade indigna e

desprovida de valor ou reconhecimento.

Apesar da origem da palavra, o trabalho, na história da humanidade, sempre foi fator de produção de agregação social e, por muito tempo, educação e trabalho caminharam juntos. Ao traçar um resumo sobre a história do trabalho, Sérgio Pinto Martins (2000) afirma que nas sociedades primitivas o trabalho era organizado de forma coletiva e a divisão do trabalho, geralmente por sexo e idade, dependia das condições de produção de cada grupo, sendo normalmente produzido apenas o necessário para o consumo imediato e para o intercâmbio.

Na Grécia Antiga o trabalho passa a ser visto de forma pejorativa e realizado por pessoas escravizadas, enquanto aos homens livres eram destinados as atividades nobres, os negócios, a política, o uso da palavra, e não da força física. Na Idade Média, com o feudalismo, veio a servidão. Os senhores feudais não trabalhavam e ofereciam proteção em troca do trabalho dos servos em suas propriedades. Apesar de não serem escravizados, tampouco eram livres, pois para ter acesso aos meios mínimos de sobrevivência precisavam trabalhar a vida inteira e, além das obrigações, havia castigos (MARTINS, 2000).

O autor explica ainda que com o desenvolvimento das atividades laborais e surgimentos de oficinas, institui-se as corporações de ofício e os trabalhadores, mestres e aprendizes passam a ter mais autonomia, apesar das jornadas de trabalho serem longas. Essas corporações foram suprimidas com a Revolução Francesa e o início da liberdade contratual ocorrida em decorrência da Revolução Industrial, que transformou o trabalho em emprego, com a emergência do assalariamento.

Com os abusos cometidos pelos empregadores houve a necessidade de intervenção do estado nas relações de trabalho. Como fruto da organização e resistência das classes trabalhadoras, foram criadas leis para proteger crianças e mulheres de jornadas insalubres, foi regulado o trabalho aos finais de semana e o trabalho noturno, foi limitada a jornada diária de trabalho, entre outras restrições (MARTINS, 2000).

Nesse processo, as relações de trabalho são percebidas não apenas como meio de produção, mas enquanto elemento essencial na construção da subjetividade e da dignidade humana. Entre os diversos teóricos que abordaram a temática, o conceito de dignidade humana, explicado por Kant através de seu “imperativo categórico”, aponta para a liberdade como valor intrínseco da

humanidade. Sendo o trabalho inerente à condição humana, um homem não deveria utilizar outro homem como meio e, por analogia, deveria resguardar o devido valor do seu trabalho.

Afirma Hegel que o homem transforma a natureza modificando-a com a ação do seu trabalho. Que a racionaliza para atender suas necessidades, sendo que, algumas delas, não existem - são criadas socialmente. Assim, Hegel introduz no trabalho um elemento que vai além da transformação do estado natural - "um elemento intelectual e prático constituído historicamente para a satisfação das carências humanas" (SCHÄFER, 2012, p. 28).

Hegel aponta o trabalho como mediador da autoconsciência humana em um processo de constante aprendizado e criação, concebendo o homem como resultado do seu trabalho, sempre de maneira positiva, construtivo, livre e vivo. Nesse ponto se diferencia de Marx, que analisa o trabalho como podendo ter também um lado negativo, morto, capaz de usurpar e alienar. (SCHÄFER, 2012). Ao aprofundar a crítica de Marx a partir do pensamento de Hegel, pontua que:

[...] a tematização crítica da economia burguesa, a qual Marx realiza com base nos avanços da dialética hegeliana, é fundamental, pois com base nela Marx ambiciona demonstrar a historicidade do sistema de reprodução social do capital que gera a auto-alienação do trabalhador pelo seu trabalho. Situar o problema da alienação no campo da história é o primeiro passo para sua transcendência igualmente histórica. (SCHÄFER, 2012, p.120)

Em seu *Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels tratam dos antagonismos e da dialética que perpassam a sociedade. Caracterizam o modo de produção e as classes antagônicas criadas por ele em um meio social de constantes transformações e diferenciam o trabalho nas sociedades burguesa e comunista: "Na sociedade burguesa, o trabalho vivo é sempre um meio de aumentar o trabalho acumulado. Na sociedade comunista, o trabalho acumulado é sempre um meio de ampliar, enriquecer e melhorar cada vez mais a existência dos trabalhadores" (MARX; ENGELS, 1998, p.16).

Marx e Engels apresentam também o conceito de alienação como sendo o não usufruto dos ganhos do próprio trabalho, pois ele não contribui para o autoconhecimento do trabalhador e não considera sua vontade ou necessidade.

[...] o trabalho assalariado cria propriedade para o proletário? De nenhum modo. Cria o capital, isto é, a propriedade que explora o trabalho assalariado e que só pode aumentar sob a condição de produzir novo trabalho assalariado, a fim de explorá-lo novamente. Em sua forma atual a propriedade se move entre os dois termos antagônicos: capital e trabalho (1998, p.16).

Em “*O Capital*”, Marx analisa que as diferentes características dos diversos processos produtivos produzem valores de uso distintos. Ele explica que o *trabalho* e *tempo de trabalho* definem valores de troca e diferenciou os tipos de processos e suas diferenças para chegar ao conceito de *trabalho útil* e de *trabalho abstrato*. Apresenta o conceito de *trabalho útil*, que associa o trabalho à sua utilidade, ao seu efeito e ligado a alguma atividade produtiva: trabalho útil é “[...] uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”. (MARX, 1985, p.50).

No *trabalho abstrato*, não são os processos e sim o valor das mercadorias além do que é gasto em sua produção, considerando a qualificação ou não-qualificação do trabalho no processo produtivo, que cria as condições necessárias para a existência do excedente. É “da transformação do valor de uma mercadoria que vem a ser pago depois que seu valor de uso, sob o comando do capital, recria o antigo valor de troca como uma substância capaz de aumentar por si mesma” (MARX, 1985, p. 102), que resulta a mais valia.

Enquanto o *trabalho útil* representa as características e processos específicos necessários para produzir valores de uso também específicos, o *trabalho abstrato* não observa essas especificidades e produz valor de troca.

No capitalismo, de acordo com a teoria marxista, algumas condições sócio-históricas precisam existir para a transformação do fruto do trabalho humano em mercadorias. Elas surgem da divisão social do trabalho, das relações que se estabelecem entre o valor de troca de produtos e da quantidade de trabalho socialmente necessário para sua produção – sendo a mercadoria, uma expressão social do trabalho que tem seu valor encoberto de modo a esconder a exploração a que o trabalhador é submetido.

Como no capitalismo tudo é transformado em mercadoria, a tudo é dado um valor, o trabalho também se encaixa na categoria. Assim, todo o valor excedente entre o que é produzido pelo trabalho e o valor recebido pelo trabalhador alimenta o

sistema e aliena o trabalhador. Esse poder não se limita às relações de produção: as relações de poder se reproduzem de diversas formas e atingem toda a estrutura social, se refletindo nas diversas instâncias da sociedade.

Assim, a compreensão de *estado integral* como a união da sociedade política e a sociedade civil de Gramsci (1982) demonstra que, como a dominação alicerçada na força é provisória, são necessários outros meios para exercer esse domínio. O Estado abarca todas as atividades existentes na sociedade de forma a permitir que as classes dominantes mantenham sua dominação e consigam obter o consenso da população. Na busca pelo equilíbrio para manter a hegemonia, se valem de instituições como a igreja, a imprensa e a escola. Gramsci considera que o sustentáculo do consenso é a escola.

Gramsci (1982) explica que, com a modernização dos meios de produção, houve a divisão da escola em dois modelos, o clássico e o profissional – escolas para as classes dominantes e escolas para as classes trabalhadoras. Explica ainda que, de acordo com o seu desenvolvimento, cada atividade tenderia a criar escolas mais e mais especializadas – distanciando cada vez os dois modelos. A partir daí, propõe uma outra organização escolar, que fuja do esquema racional e burocratizado: uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa” (p. 118) capaz de equilibrar o trabalho manual especializado e o desenvolvimento intelectual, que não fosse apenas um espaço de reprodução de comportamentos, ideias e valores:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1982, p. 128)

Nessa perspectiva, e acompanhando o entendimento de Gramsci, Saviani também busca problematizar o papel da educação e da escola na sociedade de classes na busca de estratégias de resistência. Segundo Saviani (1987), quem determina o modelo de cultura vigente é a classe detentora do capital financeiro. Ela não tem interesse em transformar a escola e cria mecanismos que impedem essa transformação, fortalecendo os esquemas de reprodução social e, conseqüentemente, a divisão em classes – atuando para manter o *status quo* através da persuasão e da dominação simbólica.

Cabe considerar, ainda, que a escola reflete a sociedade e a sociedade capitalista se transforma de acordo com as modificações nos meios de produção. Com o declínio do modelo taylorista/fordista (HARVEY, 2006), começa a se instaurar uma nova modalidade de acumulação que foi assim definida:

A acumulação flexível [...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 2006, p. 215).

Nessa fase do capitalismo, a tendência à flexibilização do trabalho, como decorrência da flexibilização das forças produtivas, adaptadas, então, às constantes crises do capital, diminuíram a demanda por força de trabalho, tornando-a uma mercadoria cada vez mais abundante e diminuindo assim seu valor, além de intensificar o trabalho e reduzir direitos trabalhistas, causando diversas outras dificuldades à classe trabalhadora. As mudanças nos meios de produção impactam nas relações sociais como um todo e se refletem na educação das classes trabalhadoras.

Ao continuar a discussão sobre trabalho e seu vínculo com a educação, recorro à abordagem de István Mészáros e as categorias Trabalho, Capital e Estado para evidenciar suas implicações na educação. Em *Para além do capital*, Mészáros (2015) analisa o capitalismo e suas crises apontando para uma (necessária) possibilidade de sua superação pela ação do trabalho.

Capital e capitalismo são conceitos distintos, sendo o capitalismo uma das formas de realização do capital. Baseado nessa premissa, Mészáros esclarece sua convicção na incapacidade de êxito na superação do “sistema de sociometabolismo do capital” (2015, p.15) por estar alicerçada na “divisão hierárquica do trabalho, que subordina suas funções vitais ao capital” (2015, p.16) - sendo impossível superar o capital sem eliminar todo o sistema que o sustenta, pois não se pode emancipar o trabalho enquanto o capital e estado não forem superados. Analisa as formas como o capital se apropria de assuntos e temáticas tratadas pela sociedade cotidianamente e busca incorporá-los em seu sistema sociometabólico – sendo que alguns não podem ser incorporados e, por isso, se configuram como possibilidades

de fortalecer o potencial emancipatório do trabalho (2015, p.19).

Mészáros explica que, com a crise estrutural do capital, o sistema capitalista, que historicamente foi capaz de rearranjos internos para garantir seu crescimento e dominação, passa a encontrar obstáculos em sua dinâmica acumulativa crescente, não mais conseguindo expandir suas fronteiras de maneira funcional através de seu “sistema de controle metabólico” (2015, p.101). Com isso, a crise estrutural do sistema passa a sofrer alterações que desembocam no surgimento de uma forma de produção destrutiva que afeta o papel do princípio orientador do trabalho.

Assim, se intensificam a precarização e flexibilização do trabalho, a obsolescência programada, a degradação ambiental, etc. Mészáros defende que nessa dinâmica destrutiva das formas produtivas ou se elabora uma alternativa de superação ou continua-se assim até o colapso. Para o autor, o socialismo é a opção de regulação sociometabólica capaz de transcender a divisão hierárquica alienante do trabalho, que configura o domínio do capital, e reunir trabalhadores e meios de produção de forma consciente e emancipada.

Como parte da ação do Estado, a educação opera como um sistema de controle - apesar de sua aparência democrática. A educação formal, entre outras instituições, está “a serviço da reprodução do sistema dominante de valores, ocupando uma posição essencial” (MÉSZÁROS, 2015, p. 272), buscando assegurar a manutenção da desigualdade, essencial à sobrevivência do sistema. Ao final da obra, Mészáros afirma que “a crise estrutural da educação tem estado em evidência há já um número de anos nada desprezível. E aprofunda-se a cada dia, ainda que esta intensificação não assuma a forma de confrontações espetaculares” (2015, p.995).

No ensaio “Educação para além do capital”, Mészáros explica que a educação é a ‘internalização’ (2005, p.44) pelos indivíduos, da legitimidade de sua posição na hierarquia social, somadas às condutas, comportamentos e expectativas adequadas ao lugar que devem ocupar na sociedade sem o uso direto de violência. O autor coloca a educação como parte importante no complexo processo de manutenção, por parte do capital, dos trabalhadores em lugares de seu interesse.

Na perspectiva marxista de emancipação humana, ela surge de forma a permitir a construção de uma sociedade onde os indivíduos, apropriados das forças produtivas, reconhecem-se como pessoa humana capaz de pleno desenvolvimento, não estando mais sob o jugo do capital, do estado e do trabalho alienado – o tripé de

sustentação da sociedade capitalista.

Diante disso, entre outros argumentos, Mészáros (2005) afirma que uma educação realmente emancipatória deve existir para além do capital, visto que o capitalismo não permite uma educação construída fora de seu sistema de reprodução, se fazendo necessário o rompimento da lógica do sistema para que esse tipo de educação possa existir. Por outro lado, Saviani foca a melhoria na qualidade da educação brasileira em uma perspectiva marxista e, aliando os estudos de Gramsci e as posições de Mészáros, podemos, a partir deles, buscar compreender, analisar e traçar alternativas possíveis ao enfrentamento dos problemas da educação profissional brasileira em seus diferentes níveis.

2.2 Educação Integral

Conforme o exposto, a educação integral aqui discutida parte de um viés marxista. A temática da educação integral nasce de uma concepção de homem e sociedade orientada por fundamentos políticos-filosóficos específicos encontrados em Marx e Engels e em teóricos que surgiram da teoria marxista, como Gramsci e Mészáros.

A educação integral deve ter como base promover uma formação capaz de oferecer ao educando as condições necessárias à sua emancipação e ajudá-lo a constituir-se como um cidadão crítico e ativo e a reconhecer seu papel na sociedade. Existem diferentes propostas marxistas para pensar a educação: autores que pensam que uma educação só pode ser emancipadora fora do capital (Mészáros), e autores que acreditam que a educação integral, dentro do capitalismo, pode prover uma mudança processual (Gramsci) enquanto uma alteração mais drástica na estrutura social não ocorre.

Como vivemos em uma sociedade capitalista a escola precisa encontrar meios para ofertar uma educação capaz de oferecer possibilidades para o alcance dessa emancipação. A proposta apresentada aqui está mais alinhada à perspectiva gramsciana, de que uma educação integral dentro do capitalismo pode ser capaz de produzir condições para uma desalienação processual a partir da apropriação da

realidade objetiva e da formação omnilateral do homem, tendo o trabalho como princípio educativo. Desse modo, a práxis alicerçada na perspectiva da pedagogia histórico-crítica poderá integrar teoria e prática e superar a fragmentação do conhecimento característico do modelo escolar reprodutor burguês.

Em busca de responder se existe e é possível uma pedagogia marxista como parte de um projeto revolucionário de sociedade, Lombardi (2002) analisou os escritos de Suchodolski, Manacorda e Dangeville e organizou uma visão da contribuição de Marx e Engels para a educação em três aspectos:

1. Crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional burguesa. Analogamente à crítica da economia política, Marx e Engels também dirigiram ao ensino burguês uma aguda e profunda crítica desnudando a relação entre a educação e as condições de vida das classes fundamentais da sociedade burguesa; 2. Relação do proletariado com a ciência, a cultura e a educação. O tratamento de Marx e Engels dado à problemática da relação do proletariado com a cultura e a ciência explicitava como entendiam a ciência a serviço do capital, o processo de alienação resultante do processo de trabalho industrial e o aparelhamento burguês da escola, bem como a importância da educação para a formação da consciência; 3. Educação comunista e formação integral do homem - a educação como articuladora do fazer e do pensar - a superação da monotecnia pela politecnia. A concepção educacional marxiana-engelsiana tinha como ponto de partida a crítica à sociedade burguesa, a proclamação da necessária superação dessa mesma sociedade e como ponto de chegada a constituição do reino da liberdade. Com a instauração do comunismo a educação estará a serviço do homem e, rearticulando o trabalho manual e a atividade intelectual, deverá voltar-se plenamente à formação integral do homem. (p.36)

Essa concepção educacional criticava a sociedade burguesa e afirmava que a superação dessa sociedade era fundamental para o alcance da liberdade pois a educação deveria estar a serviço da libertação e da formação integral de toda a humanidade.

Em Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos, Demerval Saviani (2007) assenta as bases da noção de trabalho como princípio educativo. O autor apresenta o trabalho como um processo histórico onde o homem aprende a ser homem, aprende a produzir sua existência, sendo essa formação um processo educativo. “A origem da educação coincide, então, com a origem do homem (2007, p.154).

Nas sociedades primitivas, o ato de conhecer e trabalhar ocorria

simultaneamente, enquanto se trabalhava, se conhecia e eram dados significados e sentidos ao ato praticado. Com as mudanças na organização social e no modo de produção, a divisão entre o pensar e o fazer foi se aprofundando e, com o advento da industrialização o processo se acelerou de forma a cindir o trabalho em manual e intelectual. Essa ruptura também dividiu a educação de acordo com a estratificação social, provocando "a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção" (SAVIANI, 2007, p. 159).

Vemos, assim, que especificidades do ensino seguem a multiplicidade de processos produtivos existentes nas diferentes épocas. O ensino fundamental, médio e superior de hoje também seguem essa lógica em diferentes graus. Para o ensino médio, Saviani (2007) apresenta possibilidades de uma formação pautada na práxis, com mais autonomia e criticidade a partir do conceito marxista de politécnica, que busca uma capacidade omnilateral que reúna "trabalho e ciência" (p.164).

Na perspectiva politécnica da educação técnico-profissional integrada ao ensino médio, "o eixo central é a articulação entre a construção do conhecimento (ciência e tecnologia), cultura e trabalho como princípio educativo, manifestação de vida, direito e dever" (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005). Isso significa dizer que essa concepção é oposta a uma formação que submete os jovens à lógica do trabalho alienado, feita de forma fragmentada e focada no emprego e na submissão (p.15). Nela, a noção de formação omnilateral compreende o desenvolvimento integral do indivíduo em todas as potencialidades e em todos os sentidos, envolvendo o trabalho, a ciência e a cultura.

Todavia, o diagnóstico da rede dos Institutos Federais apresentado no texto citado, realizado por Dante Moura, indica que não houve uma preparação adequada dos professores para a correta implementação da proposta de formação integrada. Ele afirma que a resistência perceptível nos professores se deu por várias dificuldades, entre elas a forma impositiva da proposta, os padrões pedagógicos conservadores, o desconhecimento conceitual, a dificuldade em envolver os professores temporários, entre outras. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.16).

Os autores defendem a concepção de um projeto de educação integral capaz de promover a emancipação humana que tenha o trabalho como princípio educativo. Uma "ação educativa mediada, dialogada, repensada, renovada e transformada

continuamente, dialeticamente (2005, p.71), de maneira a garantir relações sociais que assegurem uma participação ativa dos envolvidos no processo. Enfatizam ainda que, com a socialização dos saberes que ocorre com o trabalho coletivo e integrado, todos os envolvidos constroem coletivamente esse conhecimento através das contribuições trazidas por cada um em suas diferentes experiências.

Consideramos que, apesar dos limites do produto educacional aqui apresentado ele contribui para a promoção de uma formação integral, construindo mecanismos para levar a temática indígena, uma temática recorrentemente negligenciada, para o contexto da formação geral dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, em linguagem acessível e dentro dos parâmetros da proposta educacional da politécnica, subsidiando um debate contemporâneo e necessário, sobre o qual passaremos agora a tratar.

2.3 Educação Profissional e Tecnológica na Rede Federal e o Instituto Federal de Alagoas

A expansão da rede federal de educação profissional implementada no ano de 2007 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva deu origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) a partir de instituições já existentes e com a criação de novas. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, mais conhecido como Instituto Federal de Alagoas (Ifal), foi criado por meio da Lei nº 11.892/2008, que estabeleceu a implantação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

De acordo com o Portal do MEC, consultado em agosto de 2019, a rede tem mais de 660 unidades vinculadas a 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II.

O Ifal surgiu da fusão do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (Cefet/AL) e a Escola Agrotécnica Federal de Satuba (EAFS). O Cefet - antiga

Escola Técnica Federal de Alagoas (Etfal), é originário da Escola de Aprendizes e Artífices (1909), e a Agrotécnica de Satuba foi implantada em 30 de agosto de 1911, para oferta de cursos técnicos da área agrícola.

Instituição de educação profissional e superior, vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia do Ministério da Educação (Setec/MEC), o Ifal detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar e engloba pesquisa, extensão e ensino. Composto pela Reitoria e cinco pró-reitorias (Pró-reitoria de Ensino, Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação, Pró-reitoria de Extensão, Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional e Pró-reitoria de Administração e Planejamento), dispõe de 15 campi localizados nos municípios de Maceió, Palmeira do Índios, Satuba, Marechal Deodoro, Arapiraca, Piranhas, Penedo, Maragogi, Murici, São Miguel dos Campos e Santana do Ipanema, Rio Largo, Coruripe, Batalha e Viçosa e um Campus Avançado no bairro de Benedito Bentes, em Maceió. Atualmente possui aproximadamente 2000 servidores e atende a mais de 10 mil estudantes.

O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do Ifal, incorpora o princípio da politecnia ao tratar da organização didático-pedagógica institucional, na parte dos princípios da organização didática, explicitando:

o Ifal perseguirá sua missão com base no princípio de igualdade de condições para o acesso (tendo como premissa a inclusão social) e permanência com sucesso na escola – observando a liberdade do aluno em aprender e do professor em ensinar, tendo como um dos objetivos a divulgação da cultura, do pensamento, o pluralismo de ideias de concepções pedagógicas, valorizando a experiência extracurricular vinculado a educação ao trabalho e às práticas sociais – sem desconsiderar os princípios da competência, da laborabilidade, da flexibilidade, da interdisciplinaridade e da contextualização, além de delinear os perfis de formação que respondam às exigências da contemporaneidade (p. 36)

Seus cursos serão alterados com a reforma curricular que altera a base do Ensino Médio, homologada em 2018. A resolução que instituiu a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) foi publicada em 18 de dezembro de 2018 com um prazo de até dois anos para a sua implantação. Ela é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação”.

Em 2019 o Ifal iniciou a reformulação de seus cursos técnicos integrados ao

médio para que se adaptem às alterações advindas da chamada “Reforma do Ensino Médio”, instituída pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças na estrutura do ensino médio. As disciplinas necessárias para a conclusão dessa fase do ensino foram divididas em cinco áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas e; Formação técnica e profissional, podendo, a discussão tratada nessa pesquisa, ser incluída em todas as áreas citadas.

Tendo em vista essa estruturação curricular, ocorrida sob resistência dos professores e organizações de classe, a implementação de dispositivos e o desenvolvimento de materiais didáticos para assegurar e facilitar a discussão de diferentes questões nas grades dos cursos e sua inclusão nas ementas das disciplinas, abre-se uma janela de oportunidade para a efetivação de conteúdos específicos e regionais, pois apesar da diminuição de horas de alguns componentes curriculares, a oferta de um material específico pronto para uso auxilia no planejamento dos docentes.

2.4 A questão indígena

Conforme afirma Darcy Ribeiro, em *O povo Brasileiro – a formação e o sentido do Brasil*, não existe uma estimativa real sobre a população indígena existente no Brasil quando da invasão portuguesa. Baseado em estudos citados na obra, o autor aponta que, em 1500, existiam cerca de 5 milhões de indígenas. Em um período de um século foram dizimados pelos invasores por perseguições, escravização e doenças, passando a quatro milhões de indivíduos e perdendo metade desse contingente no século seguinte. (RIBEIRO, 1995, p.142). Essa diminuição seguiu ano após ano chegando ao menor número de indígenas registrado no país em 1957: 70 mil indivíduos, de acordo com informações disponíveis no site da Funai.

Darcy Ribeiro continua afirmando que os múltiplos enfrentamentos dos povos

indígenas vem acontecendo desde 1500 e até hoje se desdobram em novas e antigas demandas, que, muitas vezes, se antagonizam com as demandas de setores da sociedade nacional, sempre em expansão. Sociedade que constantemente reafirma uma natureza “assimilacionista”, não respeita seus territórios, invade e se apropria de suas terras e destrói sua cultura e seu modo de vida (1995, p. 168). A força da identificação étnica dos indígenas é tamanha que, ao serem perseguidos, esse sentimento se aprofunda de tal forma que “os afunda mais convictamente dentro de si mesmos” (RIBEIRO, 1995, p. 146), fazendo com que vivam em um estado constante de guerra.

Ribeiro explica que existem quatro instâncias básicas para a transfiguração de um povo, que podem ser simultâneas ou sucessivas: a biótica, a ecológica, a econômica e a psicocultural – podendo o povo “morrer ou renascer através de alterações estratégicas que tornem sua sobrevivência maleável.” (1995, p. 258) e, aí, voltamos ao início da obra para uma mais sucinta explicação:

Esse conflito se dá em todos os níveis, predominantemente no biótico, como uma guerra bacteriológica travada pelas pestes que o branco trazia no corpo e eram mortais para as populações indenes. No ecológico, pela disputa do território, de suas matas e riquezas para outros usos. No econômico e social, pela escravização do índio, pela mercantilização das relações de produção, que articulou os novos mundos ao velho mundo europeu como provedores de gêneros exóticos, cativos e ouros. No plano étnico-cultural, essa transfiguração se dá pela gestação de uma etnia nova, que foi unificando, na língua e nos costumes, os índios desengajados de seu viver gentílico, os negros trazidos da África, e os europeus aqui querenciados. Era o brasileiro que surgia, construído com os tijolos dessas matrizes à medida que elas iam sendo desfeitas. (RIBEIRO, 1995, p.30)

Esse impulso de uma classe dominante próspera não buscou criar um “povo autônomo”. Sua atuação, ao invés disso, atuou “destribalizando índios, desafricanizando negros e deseuropeizando brancos” separando-os de suas raízes, cruzando-os e transfigurando-os em “um povo-massa tratado como escravaria, que produz o que não consome e só se exerce culturalmente como uma marginália, fora da civilização letrada em que está imersa” (1995, p.179)” incapaz de fazer-lhe frente.

A ocupação portuguesa do rio Amazonas se deu com o intuito de expulsar os

franceses, holandeses e ingleses e ocupar a desembocadura do rio e suas redondezas. Assim, travaram diversas lutas e fortificar a região, contando com o apoio dos indígenas aliados com que trocavam especiarias e drogas da floresta em troca de utensílios:

Quando se aperceberam do valor comercial das especiarias assim obtidas, substitutivas das que Portugal trazia das Índias, um esforço deliberado se empreendeu para racionalizar e ampliar o negócio. Como a única forma factível de obter maior produção constituía a escravização dos índios para os compelir a um trabalho regular, isso foi feito. A maior dificuldade, porém, estava na contingência inevitável de deixar os índios soltos, para juntar as cobiçadas especiarias que crescem, ao acaso, na mata infinita. A solução se consistiu em escravizar aldeias inteiras, mantendo as mulheres e as crianças praticamente como reféns, enquanto os homens trabalhavam nas expedições que batiam a floresta. (RIBEIRO, 1995, p. 309)

Na mesma perspectiva, Almeida (2010) explica que, durante a colonização, os indígenas eram identificados pela perspectiva europeia – os índios, tal qual a natureza e os animais, precisavam ser domesticados: “A riqueza e a exuberância dessa terra provem de suas matas, suas minas, não da grandeza dessas culturas ou do labor de seus primeiros habitantes. Mérito ou iniciativa próprios, aos indígenas não se atribui” (p.11).

A autora relata que os indígenas não fazem parte da historiografia tradicional de maneira consistente e historicamente foram “[...] relegados à condição de vítimas passivas dos processos de conquista e colonização, seu destino inexorável era desaparecer à medida que a sociedade envolvente se expandia” (ALMEIDA, 2010, p. 168).

Almeida trata ainda dos processos de reafirmação de identidade com base na busca pelo retorno às tradições que foram se perderam ao longo de tempo, causados pelo êxodo e pela discriminação. Fortalecidos pelas políticas sociais e pela legislação, diversas comunidades passaram a se organizar e buscar possibilidades de se reagruparem e resistirem, de modo a sair do silenciamento histórico a que, por séculos, foram aprisionados. Sobre isso, verifica-se que:

Hoje, dezenas de coletividades no Nordeste, no Sul, no Centro-oeste e na Amazônia se reivindicam como indígenas e demandam atenção

da parte do Estado e dos estudiosos [...]. No último censo nacional (2001) o número de indígenas cresceu substancialmente, passando da casa de 300 mil para 701 mil. Registra-se também a presença de significativos contingentes de índios que residem em cidades e, ao contrário das previsões do passado, continuam a se caracterizar como indígenas (ALMEIDA, 2010, p.13).

Tanto em Ribeiro quanto em Almeida vemos assim que os indígenas brasileiros foram e continuam a ser explorados das mais diversas formas e que o poder político e econômico continua exercendo influência sobre suas vidas e territórios. As iniciativas que visem o esclarecimento e a intervenção nessa realidade de forma a levar informação e clareza quando a realidade em que viveram e vivem os povos indígenas brasileiros era e continua a ser urgente.

2.5. A Obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, o currículo escolar e o livro didático

De acordo com o Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, a população indígena do Brasil é de 896.917 mil pessoas, o que correspondia, à época, 0,4% da população brasileira. Em Alagoas, 14.509 pessoas se auto declararam indígenas, sendo 0,5% do total da população do estado (BRASIL, 2010).

O Art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) preceitua que os currículos da educação básica (ensino infantil, fundamental e médio), devem ter uma base nacional comum, “complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996).

A LDB foi atualizada com a aprovação, em janeiro de 2003, da Lei 10.639 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino públicos e privados do país, alterando o Art.26. Em

março de 2008 uma nova lei altera a LDB, anteriormente modificada pela Lei 10.639/2003: a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que instituiu a obrigatoriedade da inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial das redes de ensino, ampliando ainda mais o artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996):

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º 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;

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

O norteamento dessa legislação que assegura a obrigatoriedade da inclusão foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2004: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para educação das relações étnico-raciais. Ela está baseada em três princípios (que se desdobram em diversas ações): consciência histórica e política, fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas para o combate ao racismo e às discriminações. Esses princípios devem se refletir nos currículos escolares.

Sobre a construção dos currículos escolares, Arroyo (2011, p.27) indica a necessidade de, ao construir nossas identidades profissionais, ampliarmos essa compreensão - e que ela passa por inúmeras resistências e disputas. O autor alerta sobre como a construção dos currículos escolares e as disputas de poder nele constantes interferem no fazer cotidiano de educadores.

O currículo, como construção social, deve contemplar possibilidades de formação em diferentes dimensões, inspiradas nas necessidades do contexto onde a escola está inserida. Possibilidades de articulações entre temas diversos sempre considerando seus aspectos interdisciplinares, podem ser uma forma de levar essa

diversidade para a prática docente cotidiana – e a questão da identidade é um desses debates.

O estudo da formação da identidade do povo brasileiro passa pelo conhecimento da história e cultura das populações indígenas. Todavia, ao tratar do silenciamento sobre os indígenas nos currículos escolares, consequentemente, nos livros didáticos, Arroyo (2011) afirma que essas ausências são sistemáticas e não acontecem por simples esquecimento "[....] mas têm uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais (2011, p. 143).

Gandra e Nobre (2014) analisaram como ocorria o tratamento da temática indígena no ensino de História na coleção didática Projeto Araribá, a coleção didática mais distribuída pelo PNLD no período de 2008-2013. Perceberam que a visibilidade dada aos povos indígenas era insipiente e apareciam sob a perspectiva colonizadora. Além disso a narrativa didática foi construída de maneira a minimizar informações que poderiam dar um maior destaque aos povos indígenas, o que colabora para o silenciamento de seu papel na história do país (GANDRA e NOBRE, 2014, p. 1).

Carmo e Nascimento (2015) pesquisaram sobre as abordagens das temáticas indígena e afro-brasileira nos livros de Sociologia aprovados no âmbito do PNLD para o período 2015-2017 – a importância desses grupos sociais, suas contribuições para a construção de nossa história, da resistência para a preservação de suas identidades e da valorização de suas culturas. Os autores explicam que "os povos indígenas não são suficientemente apresentados e retratados nas obras, tampouco as questões mais relevantes sobre essas temáticas são contextualizadas e aprofundadas" (2015, p. 19). Além disso, apesar de não apresentarem visões preconceituosas, os livros trazem, em sua maioria, imagens estereotipadas dos negros e dos indígenas – o que não contribui para um debate atual e contextualizado. Ao final do artigo os autores concluem que:

[...] a exigência legal é contemplada de forma tímida no atendimento aos adolescentes e jovens do ensino médio, por ser esse o nível escolar alcançado pelos livros didáticos de Sociologia adotados pelas escolas públicas do país atendidas pelo PNLD. Entretanto, ressaltamos que esses são temas ainda em construção, em permanente transformação, acompanhando as mudanças da sociedade, e que precisam, portanto, sempre de um maior

aprofundamento e de mais pesquisas (CARMO e NASCIMENTO, 2015, p.20).

A maneira como o assunto é normalmente tratado no livro didático apresenta uma imagem distorcida dos indígenas, pois, entre outras características, não diferencia de maneira adequada as diferentes etnias, sua formação e seus costumes. Ao propor a produção de um produto educacional que subsidie a atuação docente na proposição de discussões acerca da contribuição indígena para a construção de uma identidade nacional, o presente trabalho traçará um paralelo entre a temática e as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica com o objetivo de inseri-la na formação integral dos estudantes do Instituto Federal de Alagoas.

Por se tratar de um texto didático, gênero que possui características específicas, realizamos pesquisa bibliográfica sobre o livro didático enquanto gênero textual para subsidiar um melhor formato e uma escrita adequada. Sendo o livro didático um dos principais instrumentos da prática pedagógica, e muitas vezes a mais importante fonte de leitura dos estudantes das escolas públicas, é importante que seja bem construído e possa oferecer as ferramentas que o professor precisa para ofertar uma aula qualificada e que atraia o estudante com diferentes tipos de texto, imagens, sugestões de leituras suplementares e links para a internet, por exemplo. O material didático deve ser redigido de forma a comunicar claramente e de maneira objetiva para garantir um melhor entendimento e ser capaz de elucidar dúvidas sobre o tema tratado.

O vocabulário utilizado deve ser coerente com a mensagem e com o público alvo. Deve ainda ser convidativo, de fácil leitura e entendimento. [...] A elaboração de uma mensagem simples em que se pretenda eficácia e rapidez de compreensão e ampla difusão alguns fatores precisam ser observados: a nitidez e precisão dos caracteres; a separação clara entre palavras, linhas e parágrafos; as palavras devem ser curtas, conhecidas e de formação simples, pois as palavras longas exigem esforço de decodificação; [...] as palavras mais importantes para compreensão da mensagem sejam colocadas preferencialmente na primeira metade da frase ou proposição e a estrutura da frase seja conhecida evitando-se sintaxe rebuscada. Deve-se ainda, atentar para a quantidade de informação contida no material, considerando-se sempre que mais informação não significa melhor informação (MOREIRA, NOBREGA; SILVA, 2003)

De acordo com Marcuschi (2005, p.19) gêneros textuais são “entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Na conceituação de gêneros proposta por Bakhtin (1992), veremos que ele os classifica em dois tipos: o gênero de discurso primário e o gênero de discurso secundário – sendo este último, o que abarca o livro didático.

Segundo Bakhtin os gêneros primários relacionam-se às situações comunicativas cotidianas, informais e imediatas (um bilhete ou uma conversa). Já os gêneros secundários absorvem os primários e surgem em situações comunicativas mais elaboradas, sendo geralmente mediados pela escrita. “Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies” (BAKHTIN, 1992, p. 281).

Como gênero secundário, o livro didático reúne diferentes gêneros discursivos primários. Sendo o produto educacional um produto educacional didático, poderá incorporar gêneros distintos nos mais diversos formatos, com a utilização de imagens e de maneira a agregar conteúdo e atrair a atenção dos estudantes.

Como a história alagoana não está inserida no conteúdo dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), essa abordagem é realizada de forma pontual nas práticas docentes, ou com aulas específicas e material direcionado, ou de maneira transversal – dependendo da disciplina, da carga horária e do conhecimento docente sobre a questão.

A ausência dessa discussão nos livros didáticos do PNLD poderia ser minimizada com a ajuda das pesquisas desenvolvidas nas universidades e demais instituições de ensino superior. Porém os resultados da produção acadêmica sobre os povos indígenas alagoanos ainda estão, em grande parte, restritos aos pesquisadores e estudantes da área devido à pouca divulgação científica para além dos muros das universidades.

Desenvolver um produto educacional que ajude a levar parte do conhecimento acadêmico acumulado sobre a temática para a sala de aula pode contribuir com o trabalho de professores e professoras do ensino médio integrado, oferecendo-lhes subsídios para analisar e discutir a temática indígena – mais especificamente sobre as comunidades indígenas alagoanas – sendo ainda uma forma de auxiliar na implementação da obrigatoriedade de se trabalhar a história e a cultura dos povos indígenas bem como as orientações da LDB no que diz respeito

ao tratamento de questões regionais.

2.6. Identidade, território, cultura e trabalho

No artigo *O trabalho e a perspectiva das sociedades indígenas no Brasil*, Wilmar R. D'Angellis e Juracilda Veiga analisam a temática considerando que as sociedades indígenas são fundamentalmente constituídas sobre as mesmas bases econômicas. Buscam ainda diferenciar:

(i) o que é que reconheceremos como “trabalho” nas sociedades indígenas; (ii) como é que as respectivas sociedades encaram as ações que nós reconhecemos como “trabalho”; (iii) o que é que nas sociedades indígenas é visto, por elas mesmas, de uma forma semelhante ao que nós definimos como trabalho (DANGELLIS, VEIGA, 2001, p.1)

Analisam que, se por um lado, em uma sociedade indígena, como na sociedade capitalista, as atividades atendem a interesse individuais e coletivos de modo a contribuir para “a reprodução desta mesma sociedade onde se geram”, garantindo a reprodução social, nas sociedades indígenas isoladas o trabalho produtivo, com o objetivo de obter lucro, não encontra sentido, pois elas não se organizam em função da exploração do trabalho. Elas se organizam de modo a adaptar o meio natural para satisfazer suas necessidades, sem a obrigatoriedade da produção de excedentes - a não ser o necessário para trocas ou alguma necessidade pontual (enchente, seca, doença, etc).

Os autores tratam ainda do preconceito existente na expressão “economia de subsistência” (DANGELLIS, VEIGA, 2001, p.5) quando correlaciona a não busca pela acumulação de excedentes com a ideia de que os indígenas são acomodados e preguiçosos. Ideia fortalecida pela observação dos europeus dos modos de vida dos povos nativos que, por não passarem todo o tempo do dia a trabalhar, podiam se ocupar em atividades ligadas à tradição, à religiosidade e à cultura como também ao prazer e ao ócio.

Ao tratar da diferença entre o trabalho nas sociedades indígenas e na

sociedade capitalista, os autores explicam que ela não está no tipo de técnica ou tecnologia empregada; também não está no tempo dispendido para obtenção de um produto; nem na satisfação ou componente de prazer que determinado trabalho possa comportar. A diferença de perspectiva reside na finalidade do trabalho e na apropriação dos seus resultados. Isso porque “em uma sociedade indígena não alterada pela convivência com a sociedade não indígena ninguém se sente explorado em seu trabalho porque não há situação em que alguém se aproveita do trabalho dos demais” (DANGELLIS, VEIGA, 2001, p.11-13). Também a origem do trabalho é tratada no texto: diferente da tradição judaico-cristã onde o trabalho é recebido como um castigo, entre os indígenas ele vem como uma dádiva das divindades, para facilitar a vida de seu povo.

Silva (2011) afirma que são poucos os estudos historiográficos sobre as formas de trabalho indígena em Alagoas apesar do crescimento da pesquisa sobre a temática. Ao tratar sobre o trabalho indígena na formação de Alagoas, mais especificamente no século XIX, o autor utilizou ofícios e relatórios provinciais compilados e publicados no final do século XX. Silva aponta a necessidade de relacionar a história indígena com a sociedade, os meios de produção e o poder local da época – o que significa afirmar que são histórias diferentes, pois se construíram sobre perspectivas diversas e, a história oficial não contempla a vida, o trabalho e os enfrentamentos desta população.

Em seu estudo sobre os índios das matas através de documentos oficiais do século XIX e sobre a força de trabalho indígena na perspectiva dos poderosos, Silva demonstra como foi a construção da imagem do indígena preguiçoso, incapaz e ladrão – que se opunha ao ideal civilizatório da época, baseado no trabalho, na produção e na propriedade:

Sendo naturalmente preguiçosos, os índios jamais poderiam produzir o suficiente para ter propriedade e serem civilizados. O trabalho de alugado era um exemplo da incapacidade de tornar produtiva a sua própria terra; [...] É uma imagem que reflete a ausência de civilização, que é traduzida como ausência de trabalho, de produtividade e de propriedade, e que culmina com a ausência do próprio índio como membro da sociedade. (SILVA, 2011, p.3)

Silva (2001) aponta ainda que o modo de produção colonial afetava o modo de vida dos povos indígenas. Havia grupos que resistiam aos aldeamentos e ainda

viviam nas matas, ocupando a floresta e dela tirando seu sustento. A autoridade da época precisava colocá-los sob seu domínio para que sua presença não fosse capaz de ameaçar a ordem vigente.

A conquista da terra e o controle dos indígenas foi fundamental para a consolidação da sociedade alagoana se deu com a conquista da terra e o controle dos índios, inclusive do seu trabalho. A conquista das matas era condição fundamental para dar continuidade a esse movimento. Foi justamente o que aconteceu no século XIX, com a destruição dos Cabanos do Jacuípe e com fim dos últimos aldeamentos nas matas alagoanas, consolidando a política de mando local sobre o trabalho e a propriedade indígenas. (SILVA, 2011, p.6)

Em 1836 a proletarização indígena em Alagoas foi oficializada para regulamentar as condições de trabalho nos Serviços das Obras Públicas mas, segundo Silva, não foi devidamente cumprida, pois, em poucos anos, os índios começaram a pedir dispensa e/ou abandonar os postos de trabalho, visto que eram forçados a trabalhar sem receber os salários ao qual teriam direito. O autor salienta que “Na medida em que aumentava a resistência indígena à exploração do seu trabalho, aumentava também a repressão e a violência aos índios desertores” (SILVA, 2011, p.17). A situação demonstrava que para sobreviver de forma livre os indígenas precisavam viver e garantir sua subsistência como agricultores em próprias terras.

De acordo com Silva Junior (2015, p.158) a extinção dos aldeamentos e das Diretorias Gerais dos Índios em Alagoas, em 1872, mesmo com a existência de vários grupos étnicos, relegou os indígenas alagoanos a condição de trabalhador rural, e culminou na oficialização da perda de seus reconhecimento e terras. Com a República alguns voltaram a ser oficialmente reconhecidos e obtiveram a posse de alguns territórios. Silva Junior afirma que as relações de trabalho impactaram nas diversas decisões do poder público:

Os indígenas que estavam inseridos em uma economia de mercado, negociando diretamente a venda da sua força de trabalho com particulares, ou desenvolvendo uma economia de aldeamento – muitas vezes entendida como ócio –, produzindo para subsistência e negociando nas feiras, escapavam ao controle do governo e, em alguns casos, compunham o genérico trabalhador rural. Existia uma tensão gerada pela sobreposição da forma de produção tradicional – baseado na economia indígena – e formas de produção modernas, voltadas para uma economia de mercado e entendidas pelo poder institucionalizado como trabalho. Essa tensão produziu um discurso

oficial sobre os indígenas no século XIX: os indígenas que produziam nos aldeamentos eram caracterizados como preguiçosos, vadios, ladrões, pois, inclusive, estabelecia relação entre a prática de caça e coleta dos indígenas com o roubo; àqueles que trabalhavam fora dos aldeamentos eram considerados misturados aos nacionais. Este discurso foi construído a partir de “qualidades” que remetiam a formas de trabalho buscando desqualificar os indígenas naquele contexto social. Vinculava, desse modo, as “qualidades” dos indígenas à condição de raça primitiva, ou tentava descaracterizá-los enquanto “índios” (categoria jurídica) atrelando-os à condição de trabalhador. A partir desse discurso seria possível transformar o indígena em cidadão, o “primitivo” em civilizado, por meio de um projeto de integração desta população à chamada sociedade nacional (2015, p. 160).

Para exemplificar a questão da identidade, território, cultura e trabalho dos indígenas alagoanos, partiremos de um recorte: os povos indígenas do sertão. Ao tratar da formação étnica dos Jiripancó, no alto sertão alagoano, Silva argumenta que índio é “aquele que se reconhece e é reconhecido como tal” (2007, p. 103). Explica que essa construção se dá de forma individual e coletiva e baseado em modo de vida onde a terra é fator de sobrevivência e de ameaça à existência, levantando considerações sobre os Jiripancós e seu processo de afirmação étnica aliadas à própria sobrevivência no sistema capitalista.

Silva salienta que a terra é elemento central da existência indígena e vista como meio de produção. Sem a terra o índio perde o seu principal elemento de sustentação e, quando não a tem, para sobreviver, se transforma em reserva de mão de obra, se adequando aos interesses do capital. Historicamente, o objetivo do sistema: transformar “a mão de obra indígena em reserva de mercado” (2007, p. 106). Assim, sem terra própria onde trabalhar e executar seus rituais e tradições, o indígena se vê empurrado para uma adequação na estrutura do sistema de produção, muitas vezes alicerçada no argumento da integração à sociedade ocidental.

Para pontuar aspectos da identidade, tomamos a explicação de Silva sobre o processo de etnogênese, a partir dos Pankararu e dos Jiripancó. Silva pontua que a formação desses povos “passa pelo processo dinâmico das relações entre os grupos constituintes da sua etnia, historicamente formado em um Nordeste de exploração e luta” (2007, p. 107), em um processo onde a exploração a qual foram submetidos fez emergir novas etnias.

A usurpação das terras dos Pankararu e seu êxodo, deu origem aos Jiripancó. Assim, com separações em alguns grupos e uniões de outros, vários povos indígenas foram se formando. As relações de parentesco com os Pankararu e as experiências comuns de resistência auxiliaram no aprofundamento das tradições e rituais, como depois aconteceu com os grupos ligados a mesma matriz: os povos Karuazu, Katokkin e Koipanká, além dos próprios Jiripancó.

Também Amorim (2003), conforme citado por Silva (2007) ao destacar a importância e o apoio do tronco Pankararu para fortalecer o reconhecimento das comunidades indígenas ressurgidas afirma que essas comunidades são “ramas” desse tronco que surgem como aldeias. Cada “rama de tronco” permite a formação de uma aldeia que pode ter seu próprio nome graças a esse reconhecimento dado pelo grupo ancestral, que oferece condições para essa legitimação e posteriormente, “para o reconhecimento oficial e sua posterior identificação, delimitação e demarcação de terras indígenas” (AMORIM apud SILVA, p. 120).

Sobre a formação da identidade indígena, Silva salienta que o sentimento de pertença a uma sucessão de gerações fundamenta uma identidade ligada a uma história de resistência. Essa ideia está ligada ao lugar, à tradição, à religião, à família ao modo de vida ligado à terra como espaço de produção e de organização social. A terra, seus significados e usos, tem importância fundamental na vida do povo Jiripancó, “seu modo de vida foi construído dentro de um modo de produção que influenciou de forma decisiva as suas estratégias de resistência e a formação de seu território” (SILVA 2008, p.108).

O Artigo 231 da Constituição Federal (CF) de 1988 reconhece aos índios “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”. O texto constitucional indica que são consideradas terras indígenas: “as terras ocupadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural” (BRASIL, 1988).

Além da CF, com suas disposições garantidoras da proteção e promoção dos direitos dos povos indígenas, em 2002, o Brasil ratificou a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais. Apesar disso, muitas terras com essas características ainda não estão regularizadas. Não obstante, terra indígena e território têm noções distintas. Enquanto o primeiro diz respeito ao processo legal, o último está ligado à vivência e

pertencimento.

Com a redemocratização e as conquistas sociais impulsionadas pela CF/88 muitos indígenas que, por diversos motivos, estavam dispersos, passaram a assumir publicamente sua condição étnica e a buscar a retomada de suas terras. A etnogênese e a luta pela retomada das terras aumentaram o número de etnias no estado. No início da década de 1990 eram reconhecidos seis povos indígenas no estado: Kariri-Xokó, Xucuru-Kariri, Wassu-Cocal, Tingui-Botó, Karapotó e Jiripancó. Atualmente, de acordo com a Funai (Censo 2010), existem em Alagoas onze etnias indígenas: Aconã, Jiripancó, Kalankó, Karapotó, Kariri-Xocó, Karuazu, Katokkin, Koiupanká, Tingui-Botó, Xukuru-Kariri e Wassu-Cocal. Existe também, no município de Delmiro Gouveia, um grupo desaldeado de indígenas da etnia Pankararú (Pernambuco).

Para apresentar alguns aspectos da realidade das comunidades indígenas de Alagoas, utilizamos o “Estudo sobre comunidades indígenas de Alagoas” produzido em 2017 pelo Núcleo de Estudos e Projetos da Secretaria Executiva de Planejamento e Gestão (Seplag) do Estado de Alagoas. O estudo da Seplag projetou uma discussão dos indicadores sociais e econômicos dessa população. Para isto, foram levantados dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE), Censo Escolar (2014), Cadastro Único (Ministério do Desenvolvimento Social - MDS), da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai) e de alguns órgãos estaduais que trabalham com este segmento. Os responsáveis pelo desenvolvimento e execução de ações de atenção integral à saúde indígena e ao planejamento e à coordenação de obras de saneamento são os Distritos Sanitários Especiais Indígenas (Dsei), ligados à Sesai.

Coordenar e monitorar a política indigenista do país é papel da Funai. Compete ao órgão, além da assistência jurídica aos povos indígenas, a elaboração de estudos de identificação e delimitação, demarcação, regularização fundiária e registro das terras tradicionalmente ocupadas. De acordo com seu site institucional, a Política de Proteção e Promoção dos Povos Indígenas proposta pela Funai é "pautada pelo reconhecimento da autonomia indígena e da necessidade de políticas específicas e diferenciadas, a incorporação da temática indígena por outros órgãos públicos e pelo diálogo intercultural" e tem cinco eixos de atuação: proteção social, etnodesenvolvimento, regularização fundiária, monitoramento e fiscalização territorial, e, gestão ambiental e territorial.

Abaixo, apresentamos dois quadros. No primeiro está sistematizada a situação das terras indígenas alagoanas de acordo com o site da Funai e, no segundo, o mesmo dado é apresentado a partir de outra fonte, o Conselho Missionário Indigenista (Cimi).

Quadro 1. Situação das terras indígenas em Alagoas – Funai

TERRA INDÍGENA	ETNIA	MUNICÍPIO	SUPERFÍCIE (ha)	FASE DO PROCEDIMENTO	MODALIDADE
Aconã	Tingui-Botó	Traipu	267,7862	Regularizada	Reserva Indígena
Fazenda Canto	Xucuru – Kariri	Palmeira dos Índios	276,5494	Regularizada	Reserva Indígena
Jiripancó	Jiripancó	Pariconha	200,0000	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Jeripancó	Jiripancó	Água Branca, Pariconha	0,0000	Em Estudo	Tradicionalmente ocupada
Kalanko	Kalankó	Água Branca	0,0000	Em Estudo	Tradicionalmente ocupada
Karapotó	Karapotó	São Sebastião	1.242,5168	Regularizada	Reserva Indígena
Kariri-Xocó	Kariri – Xocó	São Brás, Porto Real do Colégio	699,3580	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Kariri-Xocó	Kariri – Xocó	São Brás, Porto Real do Colégio	4.694,8823	Declarada	Tradicionalmente ocupada
Mata da Cafurna	Xucuru – Kariri	Palmeira dos Índios	117,6007	Regularizada	Dominial Indígena
Tingui Botó	Tingui-Botó	Feira Grande, Campo Grande	535,0000	Regularizada	Reserva Indígena
Wassu-Cocal	Wassú	Colônia Leopoldina, Novo Lino, Joaquim Gomes, Matriz de Camaragibe	11.842,0000	Delimitada	Tradicionalmente ocupada
Xukuru-Kariri	Xucuru – Kariri	Palmeira dos Índios	7.020,4387	Declarada	Tradicionalmente ocupada

Fonte: Site da Funai em 21/08/2019.

Quadro 2. Situação das terras indígenas em Alagoas – CIMI

Povos Indígenas de Alagoas	Terras indígenas retomadas, reconhecidas, demarcadas e regularizadas			
	2014	2015	2016	2017
Xucuru-Kariri	Processo de demarcação concluído, paralisação do levantamento fundiário	Conclusão dos 18 laudos de levantamento fundiário	Retomada da Fazenda Jarro em Palmeira dos Índios	
Wassu-Cocal	Em processo de ampliação	Processo de ampliação indeferido, usando como argumento o Marco temporal. Indeferido pelo STJ em julho	Processo paralisado	
Jeripancó	Em processo de revisão do território	Atividades paralisadas	Nenhuma ação	
Kalancó	Conclusão do GT de identificação do território	Atividades paralisadas	Nenhuma ação	
KoiupanKá	Nenhum procedimento de reconhecimento do territorial. Aguarda criação de GT para identificação do território.			
Karuazu	Nenhum procedimento de reconhecimento do territorial. Aguarda criação de GT para identificação do território.			
Katokim	Nenhum procedimento de reconhecimento do territorial. Aguarda criação de GT para identificação do território.			
Pankararu de Delmiro Gouveia	Nenhum procedimento de reconhecimento do territorial.		Povo desaldeado, pleiteando a compra de uma reserva.	

Fonte: Dados do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) 2017

Como pode-se notar em uma comparação entre as tabelas da Funai e a do CIMI existem diferenças entre a situação e também entre a superfície das terras indígenas reconhecidas. Há muitas divergências entre os números oficiais e as reivindicações dos povos indígenas que são acompanhadas pelo CIMI. Além dos interesses políticos e econômicos envolvidos existe a morosidade das ações oficiais.

De acordo com o Censo Indígena 2010, a população autodeclarada indígena

alagoana é de 14.509 indivíduos, distribuídos em todos os municípios do estado, dos quais 4.486 habitam nas terras indígenas e 10.023 fora dessas terras. Na época pesquisada, 60% da população residente nas terras indígenas vivia com uma renda per capita de até $\frac{1}{4}$ de salário mínimo (20% mais de $\frac{1}{4}$ até $\frac{1}{2}$, 7% mais de $\frac{1}{2}$ a 1 e 1% mais de 2). O censo indica ainda que 12% dessa população não possuía rendimento algum, ou seja, 72% da comunidade residente em terras indígenas está à margem das relações capitalistas de produção – mas, na lógica de reprodução capitalista, estão dentro da linha de pobreza e extrema pobreza .

Os indígenas têm direito a uma educação escolar intercultural diferenciada, assim como ao acesso a uma política de saúde com aspectos particulares, o que enseja a implementação de ações diferenciadas pelo poder público. Exemplo disso é a existência de uma Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai), vinculada ao Ministério da Saúde, e responsável por coordenar e executar a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas e todo seu processo de gestão atuando nos estados através dos 34 Distritos Sanitários Especiais Indígenas (Dseis).

O Distrito de Saúde Indígena (Dsei) Alagoas e Sergipe, que tem sede em Maceió, é o responsável pelas comunidades indígenas localizadas nestes dois (02) estados. Atualmente, existem onze (11) pólos-base atendendo a todas as etnias indígenas alagoanas. Quase todos estão localizados dentro das comunidades, exceto o polo Xucuru Kariri. A etnia Karapotó dispõe de dois pólos, um na aldeia Fazenda Terra Nova e outro na Plaki-ô). Os povos Katokkinn e Karruazu são atendidos pelo mesmo pólo. Nesses polos os indígenas têm acesso, entre outros aspectos, a um calendário de vacinação diferenciado e ações articuladas que consideram os aspectos tradicionais das populações.

Os responsáveis pela garantia da educação dessas comunidades são os estados e municípios. Até 2017 o estado de Alagoas contava com dezoito (18) escolas indígenas distribuídas em oito municípios. De acordo com o IBGE (2010), 33,2% das pessoas com dez (10) anos ou mais residentes em terras indígenas não são alfabetizadas. De acordo com o site do IBGE, em sua Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua Educação 2016-2018, a taxa de analfabetismo do estado de Alagoas é 17,2%, o que demonstra que a situação das comunidades indígenas é mais delicada.

A criação do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas (PROLID/AL) foi importante conquista referente à formação dos professores

indígenas. O programa, financiado pelo Ministério da Educação, foi implementado no período 2010-2015 pela Universidade Estadual de Alagoas (Uneal) e formou oitenta alunos de sete etnias (Xucucu-Kariri, Tingui-Botó, Karapató, Kariri-Xocó, Koiupanká, Jirinpancó e Wassu) e onze (11) aldeias.

Os grupos étnicos alagoanos são miscigenados e essa mistura surgiu da interação forçada entre diversos povos indígenas, negros e brancos e por um longo período, estiveram à margem das políticas públicas específicas, atuando no sistema econômico na agricultura familiar e tendo no seu trabalho uma marca de resistência. Hoje, como acontece com a população pobre da zona rural, os indígenas sem terras demarcadas, trabalham como arrendatários, como meeiros, vendem sua força de trabalho (diárias ou empreitada) em atividades agropecuárias, na construção civil (imóveis ou estradas), no comércio ou como empregados/as domésticos/as.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA-AÇÃO

Vamos agora apresentar aspectos inerentes à metodologia de pesquisa utilizada, bem como as etapas, instrumentos, local de investigação, sujeitos envolvidos, enfim, todos os procedimentos empregados ao longo do trabalho a fim de permitir ao leitor uma compreensão inequívoca, desde o problema de pesquisa até os resultados obtidos.

Para buscar responder à questão norteadora, o universo (população) pesquisado foi o corpo docente do Ifal campus Satuba e a amostra de pesquisa foi formada pelos professores das disciplinas de Artes, História, Língua Portuguesa e Sociologia do campus. Embora dos docentes sejam os principais interlocutores, para obtermos informações complementares para triangulação e fortalecimentos dos dados coletados, selecionamos uma turma de terceiro ano para uma amostra preliminar.

Tendo como suporte metodológico o método qualitativo através da pesquisa-ação, optamos pelas técnicas de observação participante, entrevistas semiestruturadas e questionários. Foram aplicados questionários (com preenchimento observado) com 18 (dezoito) estudantes de uma turma de 3º ano, com os dez (10) professores das disciplinas escolhidas (Artes, História, Língua Portuguesa, Artes e Sociologia) e, por fim, entrevistas semiestruturadas com as pedagogas do campus.

Paralelamente realizamos uma pesquisa bibliográfica em diversas fontes, tanto sobre trabalho e educação, quanto sobre os povos indígenas. Também realizamos pesquisas em sites institucionais oficiais para a coleta de dados sobre os indígenas do estado de Alagoas. Passaremos agora a uma descrição mais detalhada desse percurso metodológico

Como uma metodologia de caráter participativo e democrático, a pesquisa-ação é uma forma de investigação que visa contribuir para uma mudança social. Tripp (2005) considera a pesquisa-ação como uma das muitas diferentes formas de investigação-ação que ele define resumidamente como “toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” (2005, p.443). Para Thiollent (2007) a pesquisa-ação é orientada na perspectiva da resolução de problemas em um contexto investigativo onde os envolvidos interagem de forma

efetiva, com diferentes formas de ação e, atuando para a resolução de um problema coletivo de modo colaborativo (2007, p.16).

O conhecimento, na pesquisa qualitativa, é provisório e maleável e, por isso, sendo uma pesquisa participativa, a pesquisa-ação torna a abordagem dinâmica e com a flexibilidade adequada para o contexto educacional, pois ajuda a conhecer o fenômeno estudado de forma direta e com maior aproximação, ampliando a interação entre os participantes.

Assim, para entender melhor o contexto, entrevistamos as duas (2) pedagogas do campus para tentar descobrir se a legislação que inclui a temática indígena no currículo escolar é aplicada, e se a instituição oferece momentos de formação para facilitar a abordagem da discussão sobre etnias indígenas em sala de aula. As entrevistas também serviram como instrumento de triangulação de dados a partir das respostas de professores e estudantes.

Como jornalista do campus há três anos percebi que entre as diversas temáticas transversais, pesquisas, atividades artísticas e culturais, datas comemorativas, entre outros, a temática indígena aparecia. Por ter ascendência indígena e minha família estar ligada a diversas questões sociais que envolvem as comunidades indígenas, essa ausência gerou um incômodo que, com minha aprovação no processo seletivo para o ProfEPT, se transformou em oportunidade.

Salientamos que no início do ano letivo de 2019, enquanto servidora do Ifal, tivemos um projeto de ensino aprovado com bolsa, intitulado "Quem somos nós: entendendo nossa formação multicultural e pluriétnica". Com uma bolsista e um colaborador, iniciamos o estudo da temática para capacitá-los a multiplicar o conhecimento e fomentar a discussão entre os estudantes do campus.

O objetivo desse projeto de ensino foi contribuir para a discussão da história e cultura afro-brasileira e indígena. A temática foi apresentada de diferentes formas (fotografias, ilustrações, quadros, tabelas, infográficos, etc) e gêneros textuais (carta, receita, texto dissertativo-argumentativo, texto imagético, etc) com o objetivo de estabelecer e fomentar o debate, contribuindo para o entendimento e o respeito às diferenças e buscando fortalecer a diversidade étnica e cultural dos estudantes.

Ao desenvolver as atividades ligadas ao projeto e auxiliar na construção do conhecimento da temática orientando a bolsista e colaboradores, ampliei e aprofundei algumas reflexões do projeto do mestrado. Visto que os dois projetos dialogam entre si, podem, juntos, auxiliar no desenvolvimento desse debate no

campus Satuba. Então, antes de iniciar a pesquisa já conhecíamos um pouco da realidade do campus.

Ao receber a autorização do Conselho de Ética, conduzimos a aplicação de questionário em uma turma do 3º ano do curso técnico integrado ao médio de Agropecuária do Ifal Campus Satuba para coletar informações sobre o conhecimento de alunos do último ano sobre a temática da pesquisa. A escolha por uma turma concluinte do curso se deu pela suposição de que, por estarem terminando seu tempo no instituto, teriam tido mais oportunidades de discutir os diversos temas que devem compor seu currículo.

Após essa primeira sondagem, realizamos a pesquisa do diagnóstico através de questionários com dez (10) professores das disciplinas Artes (2), História (2), Língua Portuguesa (4) e Sociologia (2) do campus Satuba. Para auxiliar o método de análise, acompanhamos os/as professores/as durante o preenchimento dos questionários, conversando e explicando as questões e observando os posicionamentos, de forma a confrontar suas opiniões e reações (observação), com suas respostas.

Estes instrumentos de coleta de dados tiveram o objetivo de realizar um diagnóstico sobre o conhecimento, por parte de alunos e servidores, da história e cultura dos povos indígenas de Alagoas. Após a tabulação e análise dos resultados demos continuidade à pesquisa bibliográfica para a construção do conteúdo do produto educacional.

A reunião com duas das pedagogas do campus serviu para confirmar, principalmente, a alegação do corpo docente de que a instituição nunca havia ofertado nenhum tipo de formação na temática indígena e que não havia momentos nos encontros pedagógicos que contemplassem essa questão. Também o questionário aplicado corroborou a existência do problema da pesquisa ao demonstrar o tratamento superficial da questão indígena de forma geral e a completa ausência de debates sobre etnias alagoanas durante os três anos de curso.

Após sua conclusão, o produto educacional foi apresentado aos docentes do diagnóstico inicial por videoconferência e encaminhado por e-mail para que os mesmos pudessem realizar a avaliação através de um formulário disponibilizado no Google Formulários, observando criticamente sua pertinência, conteúdo e forma, e sua utilização em cada uma das disciplinas envolvidas. A coordenadora do Núcleo

Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do campus locus da pesquisa foi convidada a avaliar o produto por sua ligação com a temática. Também os membros da banca examinadora da dissertação, entre eles dois especialistas na temática indígena, avaliaram o produto educacional para verificarem se o conteúdo atendia ao objetivo da pesquisa e se apresentavam informação e discussão significativa para o Ensino Médio. As análises da avaliação serão tratadas mais adiante.

Para auxiliar na análise dos resultados, recorremos a Minayo (1992). A autora afirma que a metodologia inclui a teoria da abordagem (método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (técnicas) e a criatividade do pesquisador (experiência, capacidade pessoal e sensibilidade) - sendo a pesquisa social um trabalho artesanal que tem dinâmicas particulares pois é cíclica - não termina, sempre suscita novas perguntas, novas possibilidades.

São três as finalidades da fase de análise de dados (MINAYO,1992): compreender os dados coletados, responder perguntas norteadoras e/ou confirmar hipóteses e, ampliar o conhecimento sobre a temática pesquisada. Optamos por uma proposta dialética para a análise de dados: o método hermenêutico-dialético proposto por Minayo (1992). Nele, as respostas dadas pelos indivíduos participantes da pesquisa são analisadas em seu contexto social e histórico.

Nesse método de análise são destacados dois pressupostos: primeiro, que não existe ponto de partida e de chegada no processo de produção do conhecimento e, segundo, que a ciência se constrói de forma dinâmica de acordo com a experiência dos envolvidos e surge na realidade concreta – em aproximações sociais impossíveis de serem reduzidas a dados de pesquisa.

Minayo (1992) apresenta dois níveis de interpretação: o primeiro levanta o contexto sócio-histórico do grupo (definidas antes da fase exploratória) e o segundo, a ordenação das informações colhidas durante a investigação: ordenação dos dados (mapeamento), classificação dos dados (relevância) e análise final (articulações).

Assim, para auxiliar no levantamento do contexto sócio-histórico do grupo, para o primeiro nível de interpretação dos resultados, além das respostas às questões relativas à temática do projeto, o corpo docente respondeu ainda perguntas sobre idade, sexo, escolaridade, tempo total de docência e tempo de docência no Ifal, além da disciplina que leciona. Algumas das perguntas solicitavam justificativas que, além de detalhar o conhecimento, serviram como parâmetro de percepção sobre a maneira como cada um enxerga a temática – o que também

auxiliou na definição do contexto.

Com o intuito de trazer maiores reflexões ao material produzido realizamos duas visitas às comunidades indígenas no decorrer da pesquisa: Katokkin, no município de Pariconha e Kariri-xocó em Porto Real do Colégio.

4 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL ‘ETNIAS INDÍGENAS ALAGOANAS’.

Trataremos a seguir as diferentes etapas da construção coletiva do produto educacional “Etnias indígenas alagoanas”, começando pelo diagnóstico realizado no campus locus da pesquisa-ação, que foi instrumento para o reconhecimento do contexto da intervenção realizada com estudantes, docentes e pedagogas. A seguir, descreveremos o processo de construção do protótipo do encarte didático, apresentando conteúdos e sentidos. Por fim, procederemos à análise descritiva da avaliação deste produto pelos sujeitos da pesquisa e especialistas na temática e à construção coletiva de sua versão final.

4.1. O diagnóstico: reconhecendo o contexto da intervenção.

Os questionários respondidos como pré-diagnóstico pelos estudantes deixaram evidente o desconhecimento dos mesmos sobre a temática. Dos vinte (20) estudantes que participaram da explicação do projeto, dezessete (17) responderam ao questionário. Foram perguntas objetivas para buscar informações sobre o acesso ao debate sobre etnias indígenas alagoanas nas aulas do ensino médio no campus e o resultado confirmou a hipótese do projeto: nenhum estudante havia tido acesso ao debate até aquele momento, apesar de responderem (9) que alguns professores já haviam abordado a temática indígena nacional, mas sempre relacionada à História do Brasil e aos índios na época do descobrimento. Apesar desse panorama, todos consideravam a temática relevante, mesmo sabendo pouco sobre ela.

O diagnóstico propriamente dito, para efeito da construção de um projeto baseado em pesquisa-ação, foi realizado através de questionários com questões abertas e fechadas, aplicados individualmente com os/as dez (10) professores/as do campus Satuba das disciplinas participantes (Artes, História, Língua Portuguesa e Sociologia). Nessa pesquisa trabalhamos com todos os docentes, em atividade na época do diagnóstico, envolvidos nas disciplinas que poderão fazer uso do material

proposto. O grupo de professores é formado por cinco homens e cinco mulheres, sendo duas professoras de Artes, dois de História, dois de Sociologia e quatro de Língua Portuguesa (um homem e três mulheres), com idades entre 33 anos e 57 anos, com tempo total de docência entre 5 e 36 anos e de docência no Ifal entre 5 e 26 anos. Quanto à formação acadêmica, são dois (2) especialistas, sete (7) mestres e um (1) doutor.

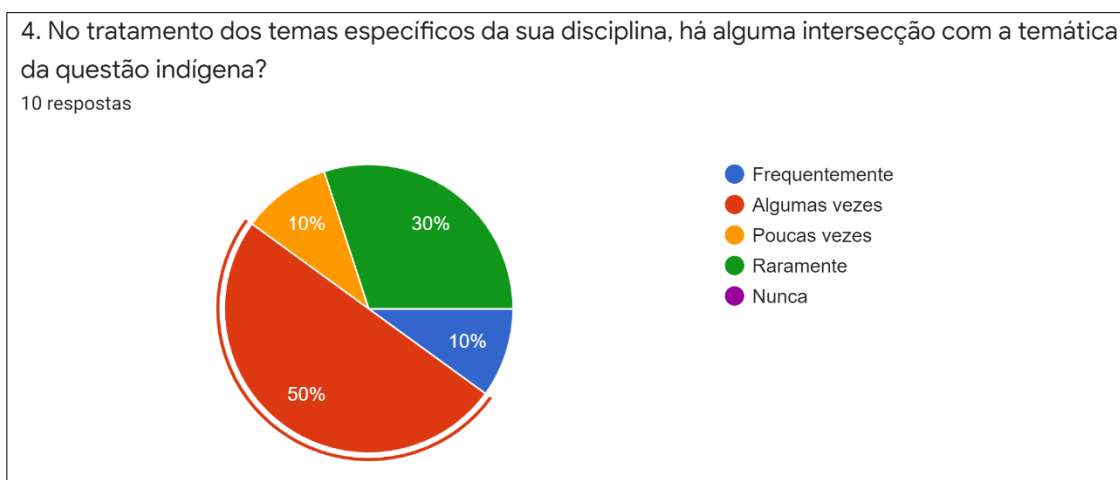
Ao responder sobre a inclusão da temática no plano de ensino das disciplinas, apenas dois (2) afirmaram que o plano de ensino da sua disciplina não contemplava a discussão da temática indígena. Esse número sugere que metade desse grupo enxerga de maneira diferente o plano da própria disciplina, pois os/as demais professores/as da mesma disciplina responderam à questão de forma diferente. A mesma situação se repete na análise da resposta sobre se abordam ou não a questão indígena em suas aulas: metade não aborda.

Os/as professores/as também foram questionados a respeito de seu conhecimento sobre os nomes dos povos indígenas alagoanos. Dois (20%) professores afirmaram conhecer, mas não se recordar no momento da pergunta. Os/as outros/as oito (80%) docentes conheciam pelo menos um povo. O povo Xucuru-kariri é o mais conhecido (citado em 80% das respostas). Se considerarmos apenas o etnônimo “xukurús”, seria 100%. O segundo mais citado foi o povo Wassu-Cocal (40%). O terceiro mais lembrado foi o povo Caeté (30%). Ao todo foram citados dez povos: Xucuru-kariri, Wassu-cocal, Xukurús, Cariris, Caetés, Acaraus, Carapotos, Vouves, Pipianos e Pitiguares. É importante mencionar que dos povos listados apenas três são atuais: Xucuru-kariri, Wassu-cocal e Karapotó.

Todos os professores concordam sobre a importância e necessidade da oferta de material didático suplementar sobre o tema para auxiliar no tratamento da temática em sala de aula por considerarem, entre outras justificativas, que o material amplia seus repertórios cultural/pedagógico, contribui para a desconstrução de estigmas relacionados aos povos indígenas e para a valorização e o resgate da importância histórica que estes povos têm para o Brasil e para a humanidade, e, ainda, poderá auxiliar no suporte e facilitar o acesso a informações desconhecidas que não constam na bibliografia dos livros didáticos atualmente utilizados.

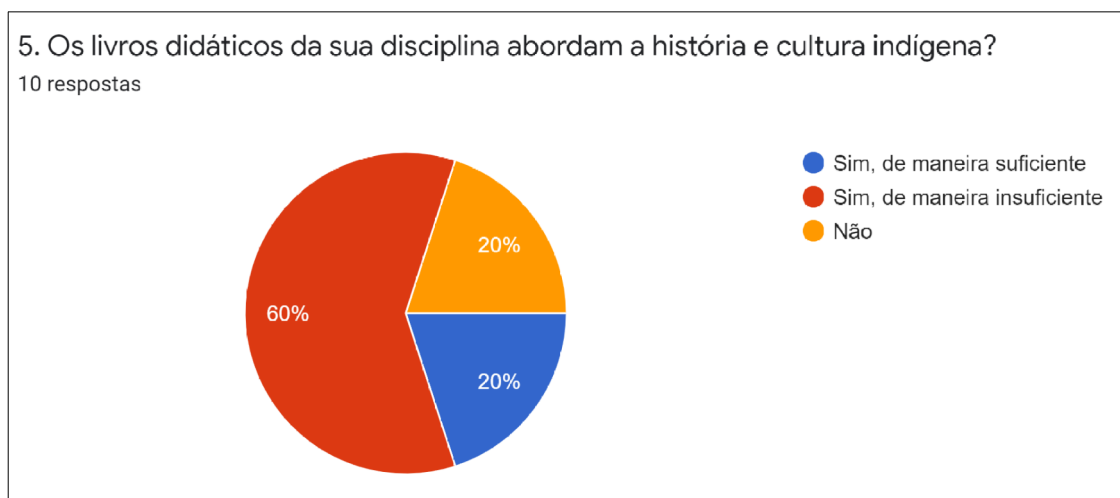
Passaremos a algumas considerações sobre a interação entre alguns questionamentos:

Figura 1. Tratamento da questão indígena nas disciplinas.



Fonte: Pesquisa diagnóstica (2019)

Figura 2 – Tratamento da questão no livro didático



Fonte: Pesquisa diagnóstica (2019)

Analisando os gráficos das questões “4” e “5” e com base na informação colhida sobre o plano de aula e conhecimento do docente sobre a questão, podemos concluir que, em muitos casos, a intersecção da temática indígena existe ou pode ser feita de alguma forma, mas depende da iniciativa do docente. Aqui podemos ver que apenas um professor afirma não haver intersecção entre a temática e a disciplina – informação que pode revelar mais sobre o distanciamento do professor a respeito do assunto ou de seu despreparo para construir pontes com a temática. Na

questão nº 5 é importante frisar que os(as) professores(as) que afirmaram que os livros didáticos de sua disciplina não abordam a questão lecionam a mesma disciplina (Diagnóstico de pesquisa-ação, 2019).

Figura 3 – Debate sobre as formas realização do trabalho



Fonte: Pesquisa diagnóstica (2019)

Incluimos aqui as justificativas dadas pelos/as docentes das quatro (4) disciplinas, sobre suas respostas à questão “6” para entendermos algumas relações entre a temática e as respectivas disciplinas. As professoras de Artes acreditam que esse trabalho é importante “para acabar com o preconceito de que o índio é preguiçoso, e que o trabalho faz parte da cultura indígena” e porque “a temática desenvolve o conhecimento sobre a nossa identidade, além de valorizar a nossa história”. Os professores de História afirmam que “o diferente sentido do trabalho na cultura dos povos indígenas pode colaborar para a elaboração de um modelo alternativo em relação ao predominante em nossos dias” e que “o sentido do trabalho para os povos indígenas é completamente diferente da lógica capitalista. Para o homem originário a acumulação de capital não fazia sentido. É sobre esta questão que tento dialogar durante as aulas” (Diagnóstico de pesquisa-ação, 2019). Ao compararmos as respostas dos dois grupos podemos perceber que a questão do trabalho pode ser abordada através dos aspectos culturais em Artes e como alternativa ao modelo capitalista em História.

Na mesma linha, analisamos as respostas obtidas pelos/as professores/as da

disciplina de Língua Portuguesa: “Pode sim, porque nos dá suporte para realização de discussões que abordem questões da contribuição indígena para nossa língua e cultura e discussões sobre políticas públicas para esse povo indígena”. Outro professor da disciplina diz: “A minha disciplina não trabalha especificamente sobre as formas de realização do trabalho, no entanto, quando trabalhamos com interpretação textual o contexto social é necessário para a compreensão”. E ainda: “Por que os índios ficaram sem espaço na sociedade brasileira com a civilização”. Tivemos um professor de Língua Portuguesa que não justificou sua resposta (Diagnóstico de pesquisa-ação, 2019).

Em Sociologia os professores consideram um “tema de relevância, que nos ajuda a compreender melhor temas como a desigualdade e a injustiça “e acreditam que “as distintas percepções acerca do trabalho são extremamente funcionais para se refletir acerca da alienação do trabalho na sociedade capitalista e as distintas formas de organização dos variados complexos sociais que confirmam a totalidade social (trabalho, cultura, lazer, etc.)” (Diagnóstico de pesquisa-ação, 2019). Enquanto Língua Portuguesa pode tratar do contexto social ao estudar a formação da língua e para contextualização de atividades de leitura e interpretação de texto, por exemplo, em Sociologia podem ser trabalhadas questões ligadas aos contextos de desigualdade, injustiça, alienação, modos de produção e acesso aos bens sociais.

Quando perguntados se incluem a discussão em sala de aula, 60% dos docentes responderam que “sim”. Aqui também cabe ressaltar que os/as professores/as que responderam “não” (40%) são da disciplina de Língua Portuguesa. 30% dos/as professores/as afirmaram ter condições de preparar material didático para suas aulas sobre a temática, 40% teriam de maneira insuficiente e 30% responderam que não teriam condições.

As respostas demonstram a importância dada à temática pelo corpo docente e a necessidade da oferta de material didático suplementar: Todos/as os/as professores/as consideram necessária a oferta do material. Como já foi dito, mais da metade (60%) dos/as professores/as pesquisados/as afirmou não abordar o tema em suas aulas e apenas 30% afirmou ter condição de preparar material didático sobre a temática indígena de maneira suficiente. Todos/as os/as professores/as afirmaram ainda que a instituição nunca ofereceu nenhuma formação sobre a temática. Essa informação sobre falta de formação ofertada pelo Ifal também foi

confirmada na reunião com as pedagogas do campus.

Apenas um docente discorda dos direitos sociais concedidos especificamente à população indígena por considerar que todos os brasileiros devem ter os mesmos direitos. Das demais justificativas, destacamos:

Após cinco séculos de opressão sistemática por parte do Estado, os direitos constitucionais obtidos pelos povos indígenas na Constituição de 1988 permitem uma mínima reparação histórica para que haja o fortalecimento da identidade étnica dos mais variados povos. Tais direitos, desde a demarcação de terras indígenas às políticas públicas indigenistas em comunidades, devem ser ampliados e não restringidos, como têm ocorrido atualmente diante da vigência de uma política ultraliberal e predatória ao meio ambiente. (Diagnóstico de pesquisa-ação, 2019).

Questionados sobre com que nota (de 0 a 10) avaliaria seu conhecimento sobre a temática, tivemos um resultado interessante: quatro (4) notas “4”, duas (2) notas “5”, uma (1) nota “6”, uma (1) nota “7” e uma (1) nota “9”. O fato peculiar aqui está nesta nota “6”. Essa autoavaliação foi produzida por um/a docente que afirmou saber pouco sobre a temática e ter conhecimentos insuficientes para preparar material didático para suas aulas. Afirmou, ainda, não a incluir em sua prática didática cotidiana, que não conhece as etnias indígenas alagoanas e que discorda dos direitos sociais diferenciados concedidos às populações indígenas.

Durante a aplicação dos questionários alguns professores não se sentiram confortáveis em admitir seu pouco conhecimento sobre a temática, notadamente no momento de responderem à questão que pedia que citassem os grupos étnicos alagoanos – mas foram esclarecidos que o instrumento seria utilizado justamente para ajudar a suprir uma eventual carência.

4.2. O protótipo do encarte didático: conteúdos e sentidos que lastreiam o processo de elaboração.

O produto educacional é um material didático temático desenvolvido para ser utilizado nas disciplinas de História, Língua Portuguesa, Artes e Sociologia – mas podendo ser utilizado em outras disciplinas. O material foi produzido tendo como

público os/as professores/as do ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal de Alagoas (Ifal) de forma geral, mas foi desenvolvido conforme as necessidades diagnosticadas no campus Satuba. O protótipo foi avaliado pelos professores do diagnóstico, pela coordenadora do Neabi e pela banca examinadora – que conta com dois especialistas na temática.

Em 2003 foi aprovada a Lei nº 10.639 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional inserindo a história e cultura afro-brasileira e africana como conteúdos obrigatórios. A inclusão da história e cultura dos povos indígenas brasileiros foi feita seis anos depois através da Lei nº 11.645. O produto educacional tem como objetivo imediato auxiliar na efetivação da legislação que instituiu a obrigatoriedade da inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" no currículo oficial das escolas. Pretende, a partir de um trabalho de revisão bibliográfica e de sugestões de materiais complementares, ampliar o conhecimento sobre a história e os processos sociais que afetam a população indígena brasileira, com foco na alagoana, a fim de construir um retrato desse grupo a partir da sua história, sua memória e sua cultura.

Desta forma, esperamos que material produzido possa contribuir para a formação cidadãos críticos e capazes de atuar para o desenvolvimento do estado e do país – além de apresentar um novo olhar sobre esses povos e sua relação com a sociedade objetivando preparar o estudante da educação tecnológica e profissional para uma formação integral, para o reconhecimento de sua realidade regional e para a cidadania.

Por se tratar de material didático para as disciplinas de Artes, História, Língua Portuguesa (disciplinas que, de acordo com a Lei nº 11.645/08, devem tratar da temática) e Sociologia (disciplina que discute as questões das minorias e da realidade social), cada professor deverá traçar sua estratégia de aula de acordo com os objetivos da respectiva disciplina. - razão pela qual nenhum roteiro didático acompanha o material, oferecendo ao invés disso, uma gama de materiais que poderão ser manejados respeitando as diferentes intencionalidades de disciplinas e professores/as.

O produto educacional “Etnias Indígenas Alagoanas” contém uma sugestão de abordagem sobre as etnias indígenas em Alagoas e listas de sugestões de materiais complementares a partir de links e sugestões de textos, artigos, livros, filmes e documentários. Para facilitar a utilização pelas diferentes disciplinas, o

material está dividido em capítulos que podem ser trabalhados separadamente.

A partir da pesquisa bibliográfica acessada após o diagnóstico e baseada nas necessidades dos/as sujeitos da pesquisa, o produto foi concebido e formatado. Seus diferentes textos abordam a temática a partir de uma localização no tempo e no espaço – após uma breve explanação sobre o início da História do Brasil, traçamos um mapeamento dos grupos indígenas alagoanos, um resumo de sua história e sua cultura e dados demográficos.

Com uma abordagem interdisciplinar, o produto educacional pretende colaborar para a construção de um conhecimento integrado onde as disciplinas possam interagir entre si de uma forma natural de acordo com suas peculiaridades. As disciplinas de Artes, História, Língua Portuguesa e Sociologia podem abordar a temática de diferentes formas e de maneira colaborativa, de acordo com a angulação dada pelo docente a partir da ementa da disciplina e do objetivo da aula.

Os conteúdos são organizados cronologicamente em sua parte histórica. As questões sociais, econômicas, culturais e demais pontos são apresentadas na perspectiva da inclusão dos indígenas na sociedade, sem descolá-lo de suas particularidades tanto por suas peculiaridades quanto pela forma como as culturas interagem e vivenciam, muitas vezes, os mesmos problemas e estão sujeitos à condições semelhantes de vida na sociedade contemporânea. O conteúdo está dividido em cinco partes:

1. Para início de conversa: apresentação do material;
2. História: contextualização da parte histórica no Brasil;
3. Quem são, onde e como vivem: dados demográficos sobre a população indígena alagoana, terra, renda, educação, etc;
4. Cultura: resumo da cultura, religião e organização política
5. Sem finalizar: palavras finais e as listas de materiais suplementares através de links e, por fim, as referências bibliográficas.

Para implementar um debate efetivamente interdisciplinar, o produto educacional pode ser trabalhado de diferentes maneiras de acordo com as disciplinas que o estiver utilizando. Em Língua Portuguesa pode ser trabalhado a compreensão e interpretação textual. Já a parte que expõe o mapeamento das tribos indígenas, localização e dados demográficos podem ser do interesse da História e da Sociologia, enquanto a cultura e o trabalho artesanal pode ser discutido dialogicamente entre os professores de Artes e Sociologia. A Sociologia poderá

ainda aprofundar o debate sobre as consequências da expansão das relações mercantis e capitalistas sobre as tribos indígenas, ponto que também pode suscitar uma contribuição interessante na disciplina de História. Mesmo o caráter mercadológico dado à produção de artigos culturais e artísticos a partir do conhecimento e tradições indígenas podem ser debatidos e contextualizados pelas disciplinas de Artes, História e Sociologia.

O produto educacional trabalhará diversos conteúdos, segundo a definição de Antoni Zabala (1998). Os conteúdos podem ser factuais, conceituais e princípios, procedimentais e atitudinais. O produto educacional incorporará estas diferentes tipologias de conhecimento rumo à construção de uma aprendizagem significativa e da educação integral. Os conteúdos factuais englobam o conhecimento de fatos, dados, fenômenos concretos, por exemplo. São os conhecimentos minimamente necessários para o entendimento do tema tratado. Tem caráter reprodutivo e comporta exercícios de repetição verbal, listas, relações, associações, esquemas e representações gráficas, etc., para integrar esses conhecimentos à memória do estudante. Dentro dessa perspectiva, os conteúdos factuais do produto educacional são os dados históricos, os quadros comparativos, as informações gerais sobre a cultura das etnias, etc.

Para Zabala (1998), os conteúdos conceituais são mais abstratos, eles abrangem os conceitos e princípios que se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que, normalmente, descrevem relações de causa-efeito ou de correlação. Os conteúdos conceituais do produto educacional estão relacionados aos eventos históricos, sociais e antropológicos, que podem guardar conjuntos de relações de causa e consequência de forma a ajudar o aluno a chegar à compreensão de diferentes fenômenos.

No caso do estudo das populações indígenas, as mudanças históricas e sociais se deram por diversos fatores, que, de maneira geral, na maioria das etnias, desencadeou processos parecidos, com diferentes conceitos inferidos, como por exemplo a construção da identidade étnica, o genocídio em diversos países de populações indígenas baseado na crença de um conceito hierarquizado de “raça”, entre outros. Através do estudo da população indígena brasileira, os alunos poderão compreender casos semelhantes em outras épocas e lugares.

Os conteúdos procedimentais, ainda de acordo com Zabala (1998), abrangem um conjunto de ações ordenadas para a realização de uma tarefa, como por exemplo, ler, escrever, calcular, classificar, etc., sendo bastante específicos e, sua realização, a condição da aprendizagem realizada. Neste quesito, o produto educacional aqui proposto tem caráter de procedimento analítico, pois envolve um aprendizado que intenta capacitar o estudante a produzir análises críticas a partir do conhecimento de conteúdos da história, por exemplo.

Por fim, Zabala (1998) explica que os conteúdos atitudinais englobam valores, normas, atitudes - os princípios ou as ideias que permitirão aos estudantes emitirem um juízo sobre as condutas e seus sentidos, a maneira própria de conduta conforme seus valores pessoais e as formas de se comportarem ou atuarem socialmente diante das diversas situações. Aqui, se corretamente conduzido, o produto educacional poderá contribuir para o entendimento e ampliação da compreensão sobre o lugar do indígena na sociedade, além de formar, entre outros aprendizados, a capacidade de enxergar as múltiplas memórias e contribuições desses povos e, principalmente, de se posicionarem no lugar do outro e a perceber que existe uma interdependência entre todos - essa compreensão vem da capacidade de análise, que é produzida por um procedimento analítico que se aprende a construir.

De forma geral, o produto educacional suscita inquietação, à medida que fornece informações e debates, e, se bem conduzido, levará o aluno a um trabalho de reconstrução da imagem comumente dada ao indígena, de análise da situação indígena em Alagoas, de inferência de novas questões a partir do material produzido e das discussões em sala de aula, aprimorando sua capacidade de reflexão crítica e contextualizada, gerando empatia e auxiliando na mudança de atitude frente ao diferente, à diversidade.

Na obra “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970) afirmam que ação pedagógica reproduz a cultura dominante. Assim, o ambiente escolar tende a reproduzir as condições de existência da sociedade onde funciona, formando seus alunos para ocuparem lugares dentro daquela estrutura social. Para cumprir seu papel de formadora de pessoas críticas, a escola precisa se renovar e ampliar sua ação de forma a transformar a realidade. Nesse contexto o professor tanto pode ser agente de reprodução social como da contestação, da crítica à realidade. Ele pode mediar os lugares de voz e de ação e reequilibrar as relações de poder na atividade

pedagógica em uma dinâmica interna capaz de construir um ambiente favorável transformação social.

Com esse pensamento, a interação entre professores e estudantes em sala de aula pode ser equalizada. A ação do mestre pode ser no sentido de esclarecer e facilitar o entendimento para que juntos possam atuar na construção do conhecimento. Essa noção de aprendizagem colaborativa oferece novas possibilidades pois amplia as possibilidades de ação do professor incentivando-o a buscar novos caminhos para sua prática.

Sugerimos que a disposição do espaço social da sala, durante a aplicação do produto, seja em círculo ou parábola (no caso de utilização de exposição multimídia) pois facilita o debate e não marca de forma contundente a presença do facilitador, que pode maximizar a discussão de questões sociais de maneira equilibrada e horizontal, com espaços de participação abertos e onde todos se sintam capazes de se expressar e sintam que sua contribuição é valorizada de forma que a sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem ganhem uma nova dinâmica.

Uma forma possível de iniciar as discussões é o enfoque sobre a realização do trabalho indígena nas perspectivas de agregamento social, artística, ação educativa, trabalho coletivo, trabalho e sustentabilidade, educação e trabalho, trabalho e religiosidade, cultura e território, identidade étnica, entre outros.

A avaliação é parte do processo de ensino-aprendizagem e, no caso de conteúdos como os tratados neste produto educacional, vão depender da disciplina e da abordagem adotada pelo professor. A aferição do aprendizado positivo e significativo pode ser realizada através da observação cotidiana da evolução da turma de forma individual e coletiva – desde que os estudantes sejam bem orientados e tenham suas diferenças respeitadas.

Dada a característica da temática, sugerimos como forma de avaliação um debate ou seminários para melhor compreensão da discussão visando uma mudança na visão do aluno sobre a temática capaz de alterar sua atitude diante das diferentes problemáticas que envolvem a questão indígena em Alagoas de forma particular e no país de forma geral.

No final desse tipo de processo espera-se que os jovens estejam sensibilizados a respeito das questões suscitadas e para que sejam preparados para a uma ação social no cotidiano. Para cumprir seu papel emancipador, a escola precisa ser capaz de contribuir para a formação de indivíduos reflexivos e

preparados para lidar com os mais variados problemas, buscando soluções equilibradas e possíveis conciliações.

O produto educacional “Etnias Indígenas Alagoanas” tem sessenta (60) páginas contendo diversos gêneros textuais e conta com fotografias, imagens de mapas, ilustrações, quadros e infográficos. Foi diagramado de maneira a facilitar a fluidez das discussões e a abordagem dos professores das diferentes disciplinas, podendo ser trabalhado no todo ou em partes.

A avaliação, feita por professores/as das disciplinas relacionadas e por especialistas na temática, apontou alguns pontos a serem aperfeiçoados e demonstrou que a pesquisa bibliográfica realizada foi suficiente para responder às expectativas e suprir as carências levantadas pelos professores na fase do diagnóstico da pesquisa ação. Após a análise das críticas e sugestões as adaptações possíveis e dentro da proposta foram realizadas.

4.3. A avaliação do produto educacional pelos sujeitos da pesquisa e especialistas e sua versão final: uma construção coletiva.

Com a conclusão das análises do diagnóstico e posteriores contatos com os docentes, o PE foi construído e formatado. Com a paralisação das atividades em decorrência da pandemia de Covid-19, a reunião para apresentação e avaliação do produto – onde seria decidido como seria feita a aplicação experimental em uma das disciplinas envolvidas – foi realizada por videoconferência. Todos/as cientes da impossibilidade física da aplicação em sala de aula, foram unânimes em concordar que como responsáveis pela aplicação poderiam efetuar a avaliação. Após a apresentação e interação reflexiva, os/as professores/as receberam um link para o formulário de avaliação disponibilizado na plataforma *Google* Formulários.

Conforme exposto na metodologia, além dos/as professores/as colaboradores/as do campus em análise, participaram da avaliação os três membros da banca avaliadora da dissertação (entre eles dois pesquisadores da temática) e a coordenadora do Neabi do campus Satuba. Esse grupo de quatro (04) avaliadores introduzidos nesta fase é formado por uma mulher e três homens. Todos com

formação acadêmica em nível de doutoramento (um dele com pós-doutorado), tem entre 36 e 62 anos e são docentes efetivos de instituições federais de ensino. Entre eles, os dois doutores especialistas em etnias indígenas têm pesquisas desenvolvidas na área, tendo desenvolvido seus projetos de pesquisa de mestrado e doutorado na temática, além de livros e artigos publicados.

Em relação aos resultados da avaliação do produto educacional, destacamos:

- os/as professores/as responderam a dez (10) perguntas sobre o conteúdo e a forma do material, sendo nove (9) fechadas e uma (1) aberta. Dentre as perguntas fechadas, sete (7) continham cinco (5) alternativas na escala de Lickert (concordo plenamente, concordo parcialmente, não concordo nem discordo (neutro), discordo parcialmente e discordo completamente) e duas (2) para assinalar “sim” ou “não”;
- treze (13) dos quatorze (14) docentes, incluindo os dois (2) especialistas, concordam plenamente que o conteúdo da cartilha é relevante para o nível de conhecimento de estudantes do Ensino Médio. Apenas um/a (1) dos/as docentes do campus concordou parcialmente, afirmando que, apesar de o conteúdo ser relevante para o nível de conhecimento de estudantes do Ensino Médio, considera que no quesito “Linguagem” o material poderia ser ampliado incluindo maior vocabulário herdado das línguas indígenas;
 - quando questionados sobre os conteúdos do material não serem encontrados nos livros didáticos no PNLD, apenas um/a (1) afirmou não concordar nem discordar (neutro) por afirmar não ter acesso a todos os livros didáticos (o/a mesmo/a da questão anterior);
 - o/a mesmo/a docente que considerou o conteúdo de “Linguagem” respondeu que “concorda parcialmente” que exista conteúdos no material que possam ser utilizados no âmbito da disciplina que leciona – no caso, Língua Portuguesa. Também a coordenadora do Neabi, que leciona disciplinas técnicas nas áreas de Agropecuária e Agroindústria respondeu com “concordo parcialmente”, o que é razoável dada a natureza de sua disciplina.
 - todos/as os/as docentes “concordam plenamente” que a linguagem utilizada é adequada
 - apenas um/a professor/a “concordou parcialmente” que os recursos gráficos são significativos e dialogam com os textos apresentados em cada sessão. Nesse caso, foram substituídas três imagens no protótipo para corrigir esse parâmetro;

– um dos pesquisadores da temática indígena concordou parcialmente com adequação e clareza da diagramação do material. Os demais concordam plenamente que a diagramação é adequada e agradável ao leitor e informa claramente as passagens de sessões. Para sanar a inconsistência apresentada pelo pesquisador, revisamos alguns conteúdos, diminuímos infográficos, aperfeiçoamos ilustrações e reorganizamos algumas conexões entre as seções e assuntos abordados;

– sobre a adequação da bibliografia para o tratamento do tema no ensino médio, apenas um/a docente (o/a mesmo/a das divergências anteriores) concordou parcialmente pelo mesmo motivo da resposta 6 e 8: a questão da insuficiência de conteúdo no quesito “Linguagem” – as indicações nesse quesito haviam sido incluídas nas sugestões de leitura listadas na seção “Para saber mais” que, aparentemente, não foram completamente avaliadas. Além disso, incluímos um parágrafo explicativo sobre isso na seção em questão;

– todos/as os/as docentes afirmaram concordar completamente em utilizar o material (integralmente ou parcialmente) em suas disciplinas;

– três (3) dos/as quatorze (14) docentes encontraram erros no protótipo: de digitação, grafia, coesão e regras da ABNT, que foram todos corrigidos;

– 91,84% das questões foram respondidas com “concordo plenamente” e, das oito (8) respostas com avaliação diferente (sete “concordo parcialmente” e um “não concordo nem discordo”), quatro são do/a mesmo/a docente;

A partir daqui, passaremos a análise da questão aberta constante no formulário de avaliação. E o faremos partindo da construção de um resumo esquemático das contribuições (ver abaixo) e observando os níveis de interpretação na pesquisa qualitativa, apresentados por Minayo (1992): o levantamento do contexto sócio-histórico do grupo de avaliadores e (dos quatro integrantes da equipe convidada a avaliar o produto – a banca examinadora e o Neabi -pois os demais entraram no levantamento dos resultados do diagnóstico), seguido da organização e mapeamento dos dados e informações colhidas na avaliação, sua classificação de acordo com sua relevância e, por fim, as articulações existentes entre eles, sempre considerando a natureza dinâmica e reflexiva característica da pesquisa social.

A questão aberta a que fazemos referência foi a última questão do formulário, e solicitou que os/as avaliadores/as qualificassem as lacunas ou críticas observadas, explicando que suas contribuições seriam essenciais para o processo de

reformulação do PE. A tabela abaixo apresenta o resumo esquemático das contribuições críticas e, também, menções a aspectos exitosos, feitos espontaneamente pelos avaliadores:

Quadro 3 – Resumo esquemático das contribuições dos(as) avaliadores(as):

Notas	Docente 1	Docente 2
Falhas/ lacunas e sugestões	-	-
Aspectos exitosos	Apresenta aspectos relevantes a serem trabalhados nas aulas; Oportuniza pesquisas na área;	-
Notas	Docente 3	Docente 4
Falhas/ lacunas e sugestões	Aponta algumas incorreções linguísticas e de formatação ABNT; Pede padronização na indicação dos séculos; Sugere melhorar os esclarecimentos sobre o Cunhadismo e as Alianças; Sugere rever contexto de algumas figuras; Critica encerramento com citação.	Recomenda publicação impressa e distribuição.
Aspectos exitosos	Trabalho original e importante pela temática que aborda.	Fundamentação teórica; Apresentação didática do conteúdo.
Notas	Docente 5	Docente 6
Falhas/ lacunas e sugestões	-	Ampliação no vocabulário que herdado dos indígenas Ampliação da bibliografia na questão da linguagem (herança linguística dos indígenas)
Aspectos exitosos	Riqueza do material Ausência no livro diádico Trabalho muito significativo Material muito bem estruturado Proposta adequada para utilização no processo de ensino-aprendizagem do ensino médio.	-
Notas	Docente 7	Docente 8
Falhas/ lacunas e sugestões	Revisão linguística; Revisão ABNT; Retirada da figura do indiozinho no “Você sabia”; Inclusão de L. Portuguesa no “Pra início de conversa”; Inclusão da escrita em 1ª pessoas no “Sem finalizar” para demarcar pertencimento e identidade	-
Aspectos exitosos	Trabalho muito bom	Pertinência da temática para discussão em contexto de sala de

		aula Conteúdo regional Linguagem clara e objetiva Material fotográfico atrativo Apresentação de situações reais do cotidiano Inclusão da disciplina de L. Portuguesa no “Para início de conversa” Levantamento importante acerca da classificação dos troncos linguísticos Ilustrações (mapas, ilustrações de aldeia indígena) que dialogam, coerentemente entre si Os itens “Para saber +” e “Você sabia?” ampliam a discussão, trazendo novas informações que complementam as ideias apresentadas Suporte para pesquisas sobre a temática Contextualização significativa sobre os indígenas Infográficos adequados Múltiplas linguagens presentes (texto escrito, cores, imagens, fotografias) que favorecem não somente a leitura, mas a apreensão dos significados Clareza e objetividade na exposição dos dados Temas que contribuem para o aprofundamento das questões tratadas Reflexões que dialogam com todo o material Material adequado ao público Interdisciplinar Riqueza de gêneros textuais
Notas	Docente 9	Docente 10
Falhas/ lacunas e sugestões	-	-
Aspectos exitosos	Material importante para trabalhar temática	Atende as necessidades para a utilização no ensino médio.
Notas	Docente 11	Docente 12
Falhas/ lacunas e sugestões	-	-
Aspectos exitosos	Material será utilizado na formação de ações do NEABI	O material apresenta, de maneira profunda, informações sobre os povos indígenas alagoanos Apresenta informações históricas, sociais e culturais são transmitidas de maneira agradável e condizente com o público-alvo;

		A diagramação e as seções colaboram com a leitura e a absorção do conteúdo.
Notas	Docente 13	Docente 14
Falhas/ lacunas e sugestões	Pequenos erros de coerência e coesão; Inclusão da dicotomia da questão da terra; Ampliação da organização política Inclusão da importância da Guerra dos Bárbaros e do Quilombo dos Palmares da formação de Alagoas; Rever a expressão processo de assimilação; Atualizar informações sobre terras indígenas; Diminuir a linha do tempo das legislações; Destacar a escolarização e formação de lideranças	Melhorar apresentação das imagens; Retirada da expressão ressurgidos; Melhor apresentação dos elementos ritualísticos; Inclusão de aspectos políticos; Destacar o trauma da perda dos idiomas; Em material suplementar ou em momento posterior: Destacar a importância do estudo das religiões na escola; Lembrar que as nomenclaturas mudam com o tempo e costumes; Mostrar o PE a um estudioso indígena
Aspectos exitosos	O texto contribui para a discussão da temática no Ifal	De maneira geral o texto está finalizado

Fonte: Dados sistematizados a partir de apontamentos no formulário de avaliação do protótipo do produto educacional (2020)

Tendo as sugestões sido analisadas e sistematizadas, as correções foram realizadas na medida do recorte temático e do tamanho máximo estipulado para o produto (60 páginas). Algumas das sugestões dos avaliadores especialistas, apesar de importantes e pertinentes não puderam ser incluídas no produto educacional dada sua especificidade: material didático auxiliar a ser utilizado por diversas disciplinas (muitas delas de carga horária reduzida); profundidade conceitual em desacordo com as diferentes séries do nível médio; extensão limitada do material e necessidade de novas abordagens metodológicas e pesquisas bibliográficas. Além da já aprovação do material pelo corpo docente participante da pesquisa – alterar com a inclusão de novas temáticas e conceitos para além do apresentado ensejaria uma nova avaliação.

Ao tratar da avaliação do produto educacional produzido a partir de uma pesquisa-ação, de maneira a viabilizar a reflexão da ação educativa, buscamos contemplar em um processo de construção coletiva, a participação dos/as docentes participantes da fase diagnóstica da pesquisa. Assim, o processo avaliativo foi desenvolvido de forma a permitir e incentivar a participação do corpo docente na construção do produto educacional a partir da apresentação de um protótipo com os

conteúdos levantados durante a pesquisa, para verificar se estavam em consonância com as necessidades e expectativas dos sujeitos da pesquisa.

A adoção da pesquisa-ação, como concepção metodológica, nos auxiliou a apreender a realidade investigada envolvendo os/s educadores/s na tomada de decisão sobre a forma e o conteúdo do produto educacional de forma a aumentar a percepção da participação na construção e a dar mais coerência à ação posterior de utilização do material produzido em suas práticas cotidianas.

Após a análise da avaliação foram elencadas as modificações e enviadas ao processo de adaptação da diagramação. Além das correções linguísticas e de ABNT, foram incluídos um novo quadro de terras indígenas, substituídas três imagens com suas respectivas legendas e algumas informações pontuais de forma a alterar o mínimo possível o projeto gráfico aprovado pelos avaliadores. Poucos aspectos da diagramação foram modificados: a diminuição da linha do tempo das legislações, tamanho da fonte da carta e a inclusão de uma página para ampliar as sugestões de leitura e pesquisa. O número de páginas foi mantido com a adequação de tamanhos de imagens.

O trabalho dos especialistas na temática nesta avaliação foi fundamental, dado o pouco conhecimento dos professores e professoras participantes da pesquisa. Durante as adequações solicitadas, outras pequenas questões foram surgindo e, em um processo de autoavaliação, foram sendo incorporadas à nova versão visando preencher as lacunas apresentadas de maneira a contemplar as sugestões oferecidas e, em alguns casos, ir um pouco além delas – sempre respeitando, em linhas gerais, o conteúdo produzido após as pesquisa bibliográfica e documental e orientado pelas informações coletadas no diagnóstico e o material pronto avaliado pelos profissionais envolvidos na pesquisa.

Por ser um material didático auxiliar de uso comum a docentes de várias disciplinas, ele não pode se aprofundar em determinados temas de forma a inviabilizar seu uso por outros educadores. Também foi feito de forma a não se limitar a uma apresentação superficial – podendo em alguns pontos trazer informações passíveis de discussão imediata e, em outros, fomentar o debate e insinuar possibilidades de pesquisa posterior.

Como bem apontaram os avaliadores especialistas na temática indígena alagoana, o produto educacional desenvolvido é um ponto de partida para essa discussão. Apresenta debates que precisam ser mais pesquisados e aprofundados e

não contemplou muitas questões conceituais, sociais, políticas e antropológicas, em virtude do próprio recorte do objeto, características do gênero textual e objetivo do trabalho. Ainda assim se configura em um marco para o estudo das relações étnico-raciais nas salas de aula do ensino médio no Instituto Federal de Alagoas: um ponto de partida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise dos resultados podemos verificar que as perguntas norteadoras foram respondidas e que o problema inicialmente proposto realmente existe no cotidiano no IFAL Campus Satuba. É missão do IFAL formar cidadãos críticos e capazes de contribuir para o desenvolvimento do estado e do país, preparar o estudante para além do mercado de trabalho. Por meio do material didático produzido, promoveremos, de maneira transversal, a divulgação de informações a respeito das etnias indígenas alagoanas, em linguagem acessível, a estudantes do nível médio técnico, oferecendo aos docentes mais autonomia e oportunidades de abordagem.

Em se tratando de um Mestrado de natureza Profissional, como benefícios à comunidade acadêmica do Ifal, avaliamos que esta pesquisa promoverá condições de reconhecimento da presença indígena em Alagoas, sua cultura e relação com o trabalho, conteúdo pouco abordado pelos professores na rede de ensino. Ao mesmo tempo, através do conhecimento dos processos históricos e sociais que atravessam a trajetória destas comunidades, será possível sensibilizar servidores e estudantes a respeito dos processos de exclusão que as atingem e da importância e influências das comunidades indígenas na formação da cultura alagoana.

Nosso programa de pós-graduação está ligado a área de Ensino. Ao tratar da avaliação da área, a Capes esclarece que os programas desta área devem focar “as pesquisas e produções em ‘ensino de determinado conteúdo’ buscando interlocução com as áreas geradoras dos conteúdos a serem ensinados”. A pesquisa em execução se insere na área e tem seu objeto claramente delimitado conforme a proposta da área. Esperamos contribuir com um acréscimo de conhecimentos sobre as etnias indígenas alagoanas nas salas de aula do Ifal, em uma construção colaborativa, de forma a estimular a consciência crítica e a alteridade.

Além da promoção, valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial nas salas de aula do Ifal, o produto educacional também ampliará a concepção de trabalho, ressignificando historicamente o trabalho e a contribuição dos povos indígenas na formação do povo alagoano. Além atendermos as especificações do nosso programa, lançamos um raio de luz sobre uma parcela marginalizada da sociedade alagoana que precisa ser vista e compreendida –

necessita sair da invisibilidade e ser auxiliada a reconquistar um pouco do muito que lhe foi usurpado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luíz Sávio de (Org.). **Resistência, Memória, Etnografia**. Coleção Índios do Nordeste: temas e problemas, Volume VIII. Maceió: EdUfal, 2007.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

_____. **Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena**. In: ABREU, Martha & SOIHET, Rachel (orgs.). Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia. 2ª ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

AMORIM, Siloé Soares. **Resistência e ressurgência indígena no alto sertão alagoano**. 1ª. ed. Maceió: Iphan, 2017. v. 500. 402p .

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Educação & Sociedade, v. 25, n. 87, p. 335–351, 2004. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314215003>>, acesso em 22 de outubro de 2018.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**. Brasília. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br>>, acesso em 24 de outubro de 2018.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília: dezembro de 1996. Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>, acesso em 12 de outubro de 2018.

_____. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Brasília: março de 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>, acesso em 12 de outubro de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: outubro de 2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>, acesso em 12 de outubro de 2018.

_____. FUNAI. **Política de Proteção e Promoção dos Povos Indígenas**. Disponível em <<http://abre.ai/politicaindigenita>>, acesso em 19 de agosto de 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão

G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível em <<http://abre.ai/bakhtin>>, acesso em 18 de agosto de 2019.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

CARMO, Erinaldo Ferreira Carmo e NASCIMENTO, Silas C. Gomes. **O índio e o negro nos livros didáticos de sociologia adotados no PNLD**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS. Vol. 7 Nº 14, Dezembro de 2015. Disponível em <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/265/pdf>>, acesso em 16 de outubro de 2018.

D'ANGELLIS, Wilmar R., VEIGA, Juracila. **O trabalho e a perspectiva das sociedades indígenas no Brasil**. In: O futuro do trabalho na sociedade brasileira. São Paulo, 14-17 nov. 2001. Simpósio Nacional da Pastoral Operária

DUARTE, Abelardo. **Tribos, aldeias & missões de índios nas Alagoas: considerações sobre o contingente indígena e sistematização dos seus grupos históricos e sobreviventes**. Separata da Revista Instituto Histórico de Alagoas, Vol. XXVIII, ano de 1968. Maceió - AL: Imprensa Oficial, 1969.

FRIGOTTO, Gaudencio, CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação

_____. **A produção de conhecimentos sobre o ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2010.

GRUPIONI, Luis Donisete Bensi (Org.). **Índios no Brasil**. Ministério da Educação e Desporto. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br>>, acesso em 23 de outubro de 2018.

LINDOSO, Dirceu. **O Grande Sertão: os currais de boi e os índios do curso**. Editora Fundação Astrojildo Pereira, 2011

GANDRA, Edgar Avila NOBRE, Felipe Nunes. **A temática indígena no ensino de História do Brasil: Uma análise da coleção didática Projeto Araribá (2008-2013)**. Revista do Lhiste – Laboratório de Ensino de História e Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/48309>>, acesso em 14 de outubro de 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. Disponível em <<http://abre.ai/meszaros>>, acesso em 12 de julho de 2019.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels**. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D. (Org.). Marxismo e educação: debates

contemporâneos. Campinas: Ed. Autores Associados Ltda, 2002. p. 27-64

LÜDKE, M; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Disponível em <<http://abre.ai/gentextuais>> acesso em 18 de agosto de 2019.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. Disponível em <<http://abre.ai/capitalmarx>>, acesso em 12 de junho de 2019.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011. Disponível em <<http://abre.ai/alemdocapital>>, acesso em 12 de junho de 2019

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005. Disponível em <encurtador.com.br/nvCDL>, acesso em 12 de junho de 2019

MOREIRA, Maria de Fátima; NOBREGA, Maria Miriam Lima da; SILVA, Maria Iracema Tabosa da. **Comunicação escrita: contribuição para a elaboração de material educativo em saúde**. Rev. bras. enferm., Brasília, v. 56, n. 2, p. 184-188, 2003. Disponível em <<https://url.gratis/yNdGz>>, acesso em 20 de agosto de 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec_Abrasco, 1992.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21º ed. Petrópolis: Vozes, 2002

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Uma Etnologia dos “índios misturados”: situação colonial, territorialização e fluxos culturais**. In J.P de Oliveira (org.), A Viagem da Volta: Etnicidade, Política e Reelaboração Cultural no Nordeste Indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa. 1999, pp. 11-36.

SANTOS, Marysa Silva dos. **A Resistência indígena no Rio Grande 1688-1720**. Disponível em <<http://hdl.handle.net/123456789/314>>, acesso em 16 de janeiro de 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Editora Autores Associados Ltda. 2007. Campinas

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, Apr. 2007. Disponível em <<https://tinyurl.com/y889xl99>>, acesso em 13 de outubro de 2018.

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989. Disponível em <<https://url.gratis/De3he>>, acesso em 13 de junho de 2019.

SCHÄFER, Márcio Egídio. **O conceito de trabalho na filosofia de Hegel e alguns**

aspectos de sua recepção em Marx. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2887>> acesso em 14 de julho de 2019.

SILVA, Amaro Hélio Leite da. **Trabalho Indígena na Formação das Alagoas (Século XIX): os índios das matas nas falas e relatórios oficiais.** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011. Disponível em <<https://tinyurl.com/yde2ngdf>>, acesso em 02 de março de 2019.

_____. **Proletarização Indígena no Alto Sertão de Alagoas.** In: ALMEIDA, Luíz Sávio de (Org.). Resistência, Memória, Etnografia. Maceió: EDUfal, 2007. v. 1.

_____. **jiripancó: a formação de um território indígena no alto sertão.** In: ALMEIDA, Luíz Sávio de (Org.); . Índios do Nordeste: etnia, política e história. Maceió: EDUfal, 2008.

SILVA, Luiz Fennando Villares (org.). **Coletânea da legislação indigenista brasileira.** Brasília: Ministério da Justiça, Fundação Nacional do Índio. 2008. Disponível em <<https://tinyurl.com/y7c2nxrp>>, acesso em 22 de fevereiro e 2020.

SILVA JÚNIOR, Aldemir Barros da. **A província dos trabalhadores tutelados: trabalhadores indígenas diante do poder político e econômico na Província das Alagoas (1845-1872).** Salvador: UFBA, 2015 (Tese Doutorado em História). Disponível em <<http://abre.ai/aldemirbarros>>, acesso em 27 de julho de 2020.

THIOLLENT, M. J. M.. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

VIEIRA, Jorge L. Gonzaga. **Povos do sertão de Alagoas: confinamento, diáspora e reterritorialização.** Revista Forum Identidades. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 4, Volume 8. jul-dez de 2010. Disponível em <<https://bitlybr.com/J5vPk>>, acesso em 12 de outubro de 2018.

_____. **Práticas identitárias e ressignificação do universo imaginário dos povos indígenas do sertão de Alagoas.** Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Tese de doutorado. 2014 Disponível em <<https://tinyurl.com/yb8zccy2>>, acesso em 12 de outubro de 2018

ZABALA, Antonio. **A prática educatica: como ensinar.** Porto Alegre. Armed. 1998. Disponível em <<https://url.gratis/cJ9jr>>, acesso em 28 de junho de 2019.

APÊNDICE A – Produto Educacional

ADRIANA CIRQUEIRA

ETNIAS
INDÍGENAS
ALAGOANAS





Oca do Saber, Território Wassu Cocal
Foto: Andre Cerqueira (2019)

EXPEDIENTE TÉCNICO

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS - IFAL
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

Produção: **Adriana Cirqueira Freire**

Orientação: **Profª Drª Beatriz Medeiros de Melo**

Projeto gráfico e diagramação: **Alan Fagner Ferreira**



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação Instituto Federal de Alagoas / *Campus Satuba* Biblioteca Benevides Valente Monte

F866e Freire, Adriana Cirqueira.
Etnias indígenas alagoanas [Ebook]. / Adriana Cirqueira
Freire; Beatriz Medeiros de Melo. – Maceió/ AL:
Editora, 2020.
Recurso digital: il.; 64 f.; v.1.
Formato: PDF
Requisitos do sistema Adobe Digital Editions.
Modo de acesso World Wide Web.
ISBN:978-65-00-06998-3 .
1. Cultura. 2. Povos indígenas. 3. Educação integrada. 4.
Ensino. 5. Alagoas. 6. Produto educacional. I- Melo, Beatriz
Medeiros de. II. Instituto Federal de Alagoas. III Título.
CDU: 316.343.43 (817)
CDD: 306.089

Aparecida Maria da Silva - Bibliotecária - CRB-4/1513

ETNIAS INDÍGENAS ALAGOANAS

SUMÁRIO

1. Para início de conversa	07
2. História.....	11
3. Quem são, onde e como vivem	32
4. Cultura	42
5. Sem finalizar	48
6. Referências	57



*Pintura corporal indígena para o casamento de Rani Kariri-xoco
Foto: Guttenberg de Jesus (2017)*

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Caros(as) professores (as) e estudantes,

Este material didático tem uma intenção declarada e, em nossa concepção, urgente: oferecer uma contribuição para a efetivação da educação integral, omnilateral, no âmbito do Ensino Médio, dentro e fora dos Institutos Federais. Na contracorrente de uma educação bancária, seguimos os passos de Paulo Freire, e também de Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, entre outros teóricos que colaboraram para fundamentar uma educação comprometida com a justiça social, com a defesa da mais ampla autonomia dos povos, com o desvelamento dos mecanismos de reprodução do poder e da desigualdade. Por isso, a educação que desejamos só pode se realizar por meio do *trabalho* quando este é compreendido como *princípio educativo* em seu aspecto mais abrangente. Enquanto trabalhamos, educamos, conhecemos, transformamos... e empregamos todas as nossas potencialidades, nosso ser inteiro. É este sujeito integral que desejamos encontrar ao final do processo educativo.

Nossa contribuição para este projeto é trazer para o chão da escola a história, as condições de existência e a experiência de diferentes grupos subalternizados. Estes que foram sufocados pela generalização da propriedade privada, do valor de troca, do modo de vida burguês, europeu, patriarcal, misógino, heteronormativo, racista. E invisibilizados pela narrativa oficial e nacional contada por meio de tantos dos livros didáticos. Ansiamos falar destes sujeitos, das histórias regionais, da diversidade dos modos de vida e, ainda, da violência e da opressão que atravessam a história e consolidam grupos no poder. Essa narrativa, que é também um projeto político-pedagógico, tem sido construída e reconstruída em parceria com estudantes do Mestrado Profissional em Educação Profissional do Instituto Federal, como Adriana, autora deste material que lhes apresento.

Adriana compôs um retrato de povos que, ontem e hoje, resistem a uma sucessão de genocídios: os povos indígenas. Milhões foram assassinados, etnias inteiras desapareceram, territórios foram usurpados. Em Alagoas, os indígenas resistiram a esse processo com articulações interétnicas, lutando pela terra e pelo reconhecimento de sua identidade; sobretudo diante do avanço de uma cultura ocidental eurocêntrica e de uma política econômica neocolonial. Sua resistência ecoou na Constituição de 1988, quando, então, passaram a ter assegurados o processo de demarcação de suas terras, a manutenção de suas línguas, de suas culturas. Hoje, continuam lutando pela demarcação dos territórios usurpados, enquanto o genocídio indígena persiste e os direitos conquistados são sistematicamente negligenciados.

Quem são e como vivem os índios alagoanos? Quem sabe? Por que sabemos tão pouco a respeito de nossos ascendentes indígenas, inclusive dos parentes que sobrevivem? Como foi produzido esse silenciamento através das gerações? Por que há tanta morosidade no reconhecimento dos direitos desses povos? (...). Não apresentamos todas as respostas. Mas abrimos um universo de inquietações e reflexões que poderão ser desenvolvidas em sala de aula por meio do diálogo com os conhecimentos de professores e professoras no cotidiano escolar.

O retrato que oferecemos aqui foi produto de um esforço de sua autora, descendente da etnia Pankararu do Pernambuco e dos Katokkin de Alagoas, de redescoberta de suas origens, experimentada no seio de sua família, no chão das aldeias, e também por meio do acesso a importantes trabalhos acadêmicos produzidos sobre os indígenas alagoanos, como os trabalhos de Sávio de Almeida, Abelardo Duarte, Clóvis Antunes, Amaro Hélio Leite da Silva, Silóé Soares de Amorim e outros. Foi trabalho feito com esmero, mas não seria capaz de esgotar os mais importantes debates apresentados naquelas obras, que merecem ser folheadas para que se alcance maior conhecimento empírico e reflexão teórica e analítica. E, enquanto produzido por uma jornalista, foi reconhecido por sua banca de avaliação enquanto material rico em informações, possibilidades e debates introdutórios, sobretudo por instrumentalizar professores/as a tratar de temática tão negligenciada e ausente nos livros didáticos conhecidos.

O projeto que deu origem a este material foi conduzido cumprindo os objetivos expressos na fundação dos mestrados e doutorados profissionais, dentre os quais destacamos o de “transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local” (Portaria MEC 389/2017). A metodologia empregada foi a da pesquisa-ação, que considera demandas identificadas em universos específicos de atuação e trabalha

coletivamente na construção de soluções com potencial de produzir transformações sociais significativas. Desse modo, depois de uma investigação entre professores (as) e alunos (as) do Ensino Médio Integrado a fim de capturar suas percepções e conhecimentos a respeito do tema, e diagnosticar um generalizado desconhecimento, foi produzida a primeira versão do material didático. Este retornou às mãos de seus colaboradores (pesquisadores do tema, professores e alunos) que apararam arestas, corrigiram e complementaram informações, avaliaram a eficácia da linguagem e do conteúdo para o público ao qual é destinado.

A primeira parte do texto oferece um breve relato da presença, dispersão e sobrevivência dos indígenas brasileiros, fazendo já algumas referências que alcançam o contexto alagoano. Na segunda parte, adentra especificamente aquele contexto. Baseado em pesquisas etnográficas, historiográficas e sociológicas, o conteúdo do material remete e apresenta resultados de pesquisas científicas, informações censitárias, documentos oficiais e fotografias. Por sua multiplicidade de fontes, pode ser utilizado no âmbito de diversas disciplinas, tais como História, Geografia, Sociologia, Língua Portuguesa, Artes. E através da lista de materiais e referências bibliográficas complementares oferecidas ao final do texto, o/a docente encontrará conteúdo para aprofundar algumas questões levantadas aqui, a partir da sua perspectiva disciplinar.

Então... convidamos os/as docentes do Ensino Médio, especialmente do Estado de Alagoas, a percorrerem as páginas deste material e selecionarem trechos que dialoguem com suas disciplinas. Podemos, juntos(as), trabalhar para o (re)conhecimento dos indígenas na memória e na identidade coletivas, na memória e identidade de famílias alagoanas, na história e na cultura regionais.

Bom trabalho a todos/as.

Profª Drª Beatriz Medeiros de Melo - orientadora

Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico IFAL

Professora Efetiva do Mestrado Profissional em Educação Profissional - IFAL.

Professora Colaboradora do Mestrado em Sociologia - UFAL.



Criança Jiripancó
Foto: Domingos Savio (2019)

HISTÓRIA

01



Americae Pars Meridionalis, gravura em cobre, impressa em papel, de H. Hondius e J. Janssonius

Entre o século X e o século XIV, os povos do tronco linguístico Tupi migraram para o leste e expulsaram para o interior do continente, grande parte dos povos falantes de línguas do tronco linguístico Macro-jê e outros que habitavam o litoral, região com melhores condições naturais e com fauna e flora mais abundantes e de fácil acesso. Ao chegarem ao litoral brasileiro, os portugueses fizeram contato com os povos das variantes da língua Tupi que ali habitavam.

De acordo com os Estudos Especiais Indígenas, feito com informações compiladas do censo IBGE 2010 sobre os povos indígenas do Brasil, além dos povos pertencentes aos troncos linguísticos Tupi (156.073 indivíduos) e Macro-jê (129.431), existem etnias pertencentes a outras famílias não classificadas em troncos (216.480): Aruak, Karib, Pano, Tukano, Arawá, Katukina, Makú (Nadahup), Nambikwára, Txapakúra, Yanomami, Bóra, Guaikutú, Múra, Samúko, Chiquito, Jabuti e Witóto - todas as famílias são subdivididas em etnias.

Existem ainda outras etnias cujas línguas não são classificadas em troncos nem em famílias (170.540). É neste último grupo que o IBGE classifica as atuais etnias indígenas alagoanas. Existem alguns estudos sobre o Kariri (cariri ou kiriri), uma pequena família linguística nordestina falada por algumas etnias alagoanas no passado, que o classifica como pertencente ao tronco Macro-jê. Com quatro dialetos, Dzubukuá, Kipeá, Camurú e Sapuiá, apenas os dois primeiros foram parcialmente documentados com fins de catequização no século XVII.

As nações tupis consideravam as nações de línguas não-tupis como inimigos, chamando-os de tapuy-ú (bárbaros), que o colonizador adaptou para "tapuio" ou "tapuia". Apesar dessa nomenclatura ter sido utilizada de forma generalizada, ela foi historicamente construída pelos colonizadores com o passar do tempo, não se referindo a uma etnia específica, nem unicamente a origem linguística ou ocupação geográfica.

Os indígenas foram de fundamental importância para o sucesso da colonização e para o domínio português. Ao receber os europeus, desejar criar laços com o novo povo, e ter acesso aos utensílios que dispunham, algumas nações tupis incorporaram os europeus como aliados na tradição hoje conhecida como "cunhadismo". (ver mais na seção "Para saber mais"). A necessidade de ampliação da mão de obra se deu ainda pelas demandas das reduções, missões e aldeamentos.

Algumas nações tupis se relacionavam e faziam alianças através dessa tradição, realizada através do casamento. Os portugueses, sendo aceitos na tradição obtiveram alianças, guias e mão de obra através das relações de parentesco construídas com os povos nativos. Também conseguiam ampliar o contingente de mão de obra através dos prisioneiros de outras etnias trazidos em guerras tribais, que os portugueses resgatavam em troca de mercadorias.



Dança dos Tarairiu (Tapuias), óleo sobre tela, de de Albert Eckhout

Os povos aqui encontrados tinham muitas diferenças culturais e disputavam territórios de caça e coleta, o que ocasionava inimizades e batalhas periódicas. Durante o período colonial os europeus tiraram vantagem da inimizade entre os povos indígenas e as guerras intertribais se misturaram às guerras coloniais. As disputas entre portugueses, franceses e holandeses pelo território brasileiro, foram, muitas vezes, travadas com a participação dos indígenas e descendentes mestiços (muitas vezes obrigados a essa miscigenação de forma violenta) vinculados a cada povo conquistador, de forma a defender seus interesses, diminuir as perdas de vidas europeias e conseguir a "compra à corda", adquirindo e escravizando os cativos aprisionados entre os perdedores. Quando a necessidade dos portugueses por mão de obra aumentou, eles passaram a travar guerras com o intuito específico de aprisionamento e escravização (as reduções, missões e aldeamentos também utilizavam a mão-de-obra indígena).

As relações entre portugueses e povos indígenas foram pontuadas por alianças e conflitos. Algumas vezes os indígenas, percebendo que as intenções portuguesas eram danosas aos seus interesses, rompiam relações com portugueses e se aliavam aos franceses ou holandeses, com o intuito de combater um inimigo comum. Essas alianças e conflitos se davam em função de suas estratégias de sobrevivência.

PARA SABER +

O QUE É O CUNHADISMO?

Cunhadismo é o nome que os portugueses deram, no período da colonização do Brasil, para a instituição mais importante na vida dos tupis guaranis que encontraram nessa colônia, em torno da qual esses indígenas organizavam a vida em suas tribos. Era uma organização baseada nas relações entre cunhados, visando principalmente o trabalho — e também a guerra, considerada ela própria um trabalho como qualquer outro, embora mais perigoso e arriscado, e por isso mesmo mais glorioso e heroico para os guerreiros.

Isso porque em quase todo o mundo, as sociedades tribais normalmente pensam nas suas lideranças políticas seguindo o modelo das relações entre pais e filhos. O líder tende a ser comparado a um pai de família a quem os liderados devem obediência assim como as crianças devem obediência aos seus pais. É um modelo baseado na hierarquia de poder que se observa no interior das famílias.

O interessante é que os tupis guaranis fugiam a esse padrão quase mundial de organização das sociedades indígenas tribais, e se organizavam de uma maneira extremamente original e interessante. Embora não deixassem de se organizar segundo o modelo das relações familiares, para eles a referência imitada em sua organização política não era a relação

de poder entre os pais e os filhos, mas aquela relação de relativa igualdade que se observa entre os cunhados. E mais do que isso: ao contrário dos irmãos de sangue, os cunhados são pessoas de fora da família que são acolhidos como novos membros dessa família, e em condição de igualdade — pois se por um lado o irmão de sangue pode muitas vezes ser considerado "mais próximo" que o cunhado nesta família em que ele foi acolhido, por outro lado, na família original da qual esse cunhado veio as relações se invertem e se equilibram: quem é irmão de sangue nesta família é cunhado na outra, e quem é cunhado na outra é irmão de sangue nesta.

Além disso, o modelo do cunhadismo valoriza também a união entre famílias diferentes, o que por um lado respeita melhor os laços de sangue e diferenças de uma família para outra do que a ideia artificial de imaginar toda a sociedade como membros de uma só família; e por outro lado, ao mesmo tempo, estabelece laços mais verdadeiros e sólidos entre essas famílias, porque estimula a ideia de que o outro, o diferente, pode ser aceito como novo membro da família (sem deixar de, no entanto, continuar fazendo parte também de uma outra família).

Excerto retirado de "O cunhadismo indígena e a igualdade política entre os tupi-guarani" Disponível em:

<http://obre.ai/projetoquem>

VOCÊ SABIA?

Havia uma necessidade estratégica de alianças entre as nações indígenas e os europeus invasores.

Os tupiniquins eram aliados estratégicos dos portugueses, que eram os grandes inimigos dos tamoios e dos tupinambás, que se tornaram aliados dos franceses.

No sul do país os grupos tupis se aliaram aos portugueses e os guaranis, inimigos dos tupis, se aliaram aos espanhóis.

No início da colonização foram enviados ao Brasil missionários da Companhia de Jesus. Os padres jesuítas chegaram à nova terra em 1549 e formaram Missões Jesuíticas ou Reduções de índios, que eram aldeamentos formados com o objetivo de reunir indígenas (de diferentes etnias), catequizá-los de acordo com os parâmetros do catolicismo contrarreformado e educá-los para o trabalho e para facilitar a conquista e ocupação do imenso território.

Em maior ou menor grau, os aldeamentos religiosos eram organizados sob a orientação dos padres jesuítas. Os indígenas trabalhavam na construção de prédios, na agricultura, na caça, na coleta, na produção de cestos e utensílios de barro, entre outras atividades – tanto para consumo interno como até para comercialização – assim, algumas missões evoluíram de maneira a conquistar autossuficiência.

Durante o período colonial alguns povos (a maioria, os povos tapuias) foram considerados inimigos pelos portugueses porque resistiram à cristianização, a abandonar suas terras para agrupar em aldeamentos e, nesse processo de resistência, firmaram de alianças com outros povos nativos e estrangeiros para enfrentar e tentar deter o avanço português. A escravidão desses povos indígenas foi uma alternativa para a demanda crescente por mão de obra, pois os escravos africanos eram caros demais para maioria dos colonos. Nas grandes lavouras de cana-de-açúcar a escravização de indígenas através das "bandeiras de apresamento" foi uma prática corriqueira até o século XVI, quanto a legislação definiu que a escravização indígena só seria aceita quando os

indígenas se mostrassem hostis e não aceitassem a fé cristã através da chamada "Guerra Justa".

Por aproximadamente 150 anos os aldeamentos religiosos prosperaram, alcançando seu auge no início do século 17. Esse crescimento acabou se transformando em obstáculo para a expansão portuguesa. Em 1759, por decisão de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de



Vista do Rio São Francisco, Brasil, com Forte Maurício e uma capivara, óleo sobre tela, de Frans Post (1638)

Pombal, diplomata e primeiro-ministro do reino de Portugal, os bens da Companhia de Jesus foram confiscados e os padres jesuítas foram expulsos do Brasil sob a acusação de promoverem a resistência dos indígenas.

O desenvolvimento da pecuária e da monocultura da cana de açúcar, o povoamento e as disputas entre os colonizadores pela posse da terra ocasionaram inúmeros conflitos com os povos indígenas do sertão nordestino como a Guerra dos Bárbaros, que reuniu diversos povos (muitos deles rivais) em uma aliança contra os invasores (ver mais na seção "Para saber mais"). Esses embates se intensificaram no final do



A Primeira Missa no Brasil. Têmpera sobre tela, de Candido Portinari (1948)

século XVII, e após a expulsão dos jesuítas, terminaram por exterminar grande parte dos povos, sendo os sobreviventes que não conseguiram fugir, reunidos em aldeamentos.

A escravização, o trabalho forçado, as doenças, a perda de territórios, o extermínio de etnias, a desestruturação sociocultural, a discriminação, entre outras violências cometidas contra os povos indígenas, durante e depois da colonização, são sentidas até hoje entre os diferentes povos e comunidades remanescentes.



“A Guerra dos Bárbaros” ou “A Rebelião dos Tapuias”

Ocorrida entre os anos de 1650 e 1720, a Guerra dos Bárbaros envolveu os colonizadores e os povos nativos chamados “Tapuia” e teve como palco uma área que correspondia em termos atuais a um território que inclui os sertões nordestinos, desde a Bahia até o Maranhão. A denominação Tapuia foi dada pelos cronistas da época, e perpetuada pela historiografia oficial, aos grupos indígenas com diversidade linguística e cultural que habitavam o interior, em distinção aos Tupi, que falavam a língua geral e se fixaram no litoral. Estudos atuais demonstram que esses povos pertenceram aos seguintes grupos culturais: os Jê, os Tarairiu, os Cariri e os grupos isolados e sem classificação. Entre eles podem ser citados os Sucurú, os Bultrim, os Ariu, os Pega, os Panati, os Corema, os Paiacu, os Janduí, os Tremembé, os Icó, os Carateú, os Carati, os Pajok, os Aponorijon, os Gurgueia, que lutaram ora contra ora a favor dos colonizadores de acordo com as estratégias que visavam à sua sobrevivência.

Se por um lado a guerra envolveu diversos povos indígenas, muitos deles inimigos tradicionais, por outro lado os colonizadores também entraram em conflito entre si pelas terras e mão de obra escrava nativa, atraindo os mais variados setores da sociedade colonial em formação, tais como: os sesmeiros, os moradores, os religiosos, os bandeirantes, os foreiros, os vaqueiros, os rendeiros, os capitães-mores, os mestres de campo.

Embora tenha tido uma longa duração, cerca de setenta anos, e tenha sido contemporânea à existência do quilombo dos Palmares, a Guerra dos Bárbaros pouco aparece na historiografia, sendo praticamente desconhecida. A omissão dessa guerra nos livros didáticos e os raros livros de estudiosos especialistas sobre o episódio revelam o desprezo dado ao tema da resistência indígena e do violento processo de conquista lusitano no sertão nordestino.

A designação “bárbaros” era dada pelos colonizadores e cronistas da

época aos povos nativos que habitavam à região e ofereciam resistência à ocupação do território pelos portugueses. Essa terminologia etnocêntrica convinha ao discurso colonizador que propagava a catequese e a "civilização" dos povos indígenas nos moldes culturais do europeu ocidental. Eram descritos como povos selvagens, bestiais, infiéis, traiçoeiros, audaciosos, intrépidos, canibais, poligâmicos, enfim, "índios-problema", pois não se deixavam evangelizar e civilizar. Eram, portanto, considerados os principais obstáculos à efetiva colonização.

Essa imagem reforçou os argumentos do conquistador de impetrar uma "guerra justa" para extirpar os "maus" costumes nativos, satisfazendo tanto as necessidades de utilização de mão de obra pelos colonos quanto à garantia aos missionários do sucesso na imposição da catequese. O resultado foi a criação de dispositivos legais que legitimavam uma guerra de extermínio. É isso que nos confirma o documento datado de 1713, quando os povos nativos já estavam drasticamente reduzidos ou aprisionados e aldeados, no qual o governador de Pernambuco insiste ser "necessário continuar a guerra até extinguirem estes bárbaros de todo ou do menor ficarão reduzidos a tão pouco número que ainda que se queiram debelar o não possam fazer".

Embora o resultado dessa guerra tenha sido catastrófica para os povos nativos da região, é importante destacar a sua tenaz resistência, que retardou o processo de conquista da terra pelos colonos nos sertões nordestinos por quase dois séculos. Os Tapuia desenvolveram uma forma de luta singular na história da resistência indígena no Brasil. Apesar de um passado caracterizado por conflitos internos entre as diversas tribos, esses povos conseguiram, através de uma série de alianças, alcançar um certo grau de coesão na sua luta contra o colonizador que desejava remover os habitantes indígenas da região para povoá-la de gado (foi o pastoreio que permitiu a ocupação econômica, pelos colonizadores, em todo o interior do Nordeste).

A partir do século XVII, a pecuária foi paulatinamente sendo levada para o interior da região, espalhando-se pelo agreste e alcançando o sertão. A criação de gado permitiu a ascensão econômica e social de alguns habitantes do local, e a Guerra dos Bárbaros tornou-se um meio

para alcançar esse fim, pois, por seu intermédio, conquistava-se o direito a sesmarias, condição essencial para a montagem de uma fazenda de gado. A resistência indígena foi a maior barreira à expansão da pecuária, pois ela só se desenvolveu, ampliando o seu mercado, após o final do conflito, quando as terras estavam "limpas" dos indígenas.

Essas sangrentas lutas da chamada Guerra dos Bárbaros, que dizimaram e destruíram muitas tribos indígenas, têm um rico significado histórico no quadro da ocupação dos sertões nordestinos na época colonial, representando um dos mais terríveis genocídios que a História oficial não conseguiu esconder.

Texto adaptado. Original disponível em <http://abre.ai/guerrabarbaros>.

VOCÊ SABIA?

Dirceu Lindoso (1932-2019) considera que a Guerra dos Bárbaros e o Quilombo dos Palmares foram elementos fundantes na formação da sociedade alagoana. Lindoso foi um educador e intelectual alagoano que, entre outros assuntos, pesquisou e publicou diversos livros sobre a formação do povo alagoano redefinindo a contribuição de negros e indígenas na historiografia do estado.

OS POVOS INDÍGENAS DE ALAGOAS

De acordo com Abelardo Duarte, em "Tribos, aldeias & missões de índios nas Alagoas" (1969) e com informações contidas nas cartas do Diretor Geral dos Índios encontradas nos "Relatórios dos Presidentes de Província de Alagoas" no início do século XIX (ver mais na seção "Para saber mais") e em outros documentos oficiais, tem-se registro histórico sobre como viviam e quais eram os problemas enfrentados pelos indígenas naqueles períodos. Abelardo lista, a partir de diferentes fontes históricas de diversas épocas, vinte grupos indígenas que teriam vivido (e alguns ainda vivem) no território que hoje é o estado de Alagoas:

Abacariaras, Aconãs, Caetés, Cariris (Kariris), Canapotiós, Ceococes, Moriquitos, Natu, Prakiô, Pipianos (Pipições), Prato (Pratto), Potiguaras, Romaris, Shocó (Xocó), Shucurus, Umãs (Umans), Vouvés, Wakona ("Shucuru, Cariri"), Tingui-Botó (Tingui-Botó-Wakoanã) e Wassu.

Duarte (1969) aponta que já existiram em Alagoas os seguintes aldeamentos indígenas:

- | | |
|-----------------------------------|---|
| »Aldeia em Alagoas, | »Aldeia do Limoeiro, |
| »Aldeia de Atalaia, | »Aldeia da Palmeira dos Índios, |
| »Aldeia da Lagoa Comprida, | »Aldeia de Pão de Açúcar, |
| »Aldeia do Aramuru, | »Aldeia de Porto da Folha ou São Pedro, |
| »Aldeia do Cocal, | »Aldeia de Porto de Pedras, |
| »Aldeia do Colégio ou Porto Real, | »Aldeia de Santo Amaro, |
| »Aldeia de Campos do Arrozal | »Aldeia de São Brás, |
| de Inhauns, | »Aldeias de São Sebastião, |
| »Aldeia do Jacuípe, | »Aldeia da Serra do Camunaty, |
| »Aldeia da Jacioba, | »Aldeia do Urucu (ou do Urucá). |

Até 1864, com a política de assimilação e a constante busca pelo povoamento e desenvolvimento econômico, a maioria dos aldeamentos havia sido dispersada e passaram a existir apenas oito aldeias na província de Alagoas, situadas em Porto Real do Colégio, Palmeira dos Índios, Limoeiro, Atalaia, Santo Amaro, Urucu, Cocal e Jacuípe.

PARA SABER +

Carta do Diretor Geral dos Índios para o Presidente desta Província

Ilmo. e Exmo. Snr.

Tenho a honra de acusar a recepção do officio de V. Exmo datado de 27 de novembro p. p. em que me ordena forneça a V. Exmo. os esclarecimentos precisos para serem enviados ao Governo Imperial as informações que a cerca do aldeamento dos Índios desta Província exige o aviso de 3 do dito mes, de que se dignou V. Excia remetter-me copia.

Achando-me ha pouco tempo no exercicio da Diretoria Geral não estou ainda habilitado para satisfactoriamente cumprir a determinação de V. Excia o seguinte: Não há indios errantes nem desaldeados nesta Província, e todos existem reunidos nas seis aldeias seguintes: Jacuhype, Cocai, Atalaia, Urucú, Lymoeiro, Palmeira e Collegio.

As mais populosas são as de Jacuhype, Atalaia, Palmeira e Collegio, mas não posso apresentar já os mappas do respectivo número de habitantes por não me terem sido ainda fornecidos, pelos Directores parciais a quem os tenho pedido: vou de novo lhes ordenar que n' os remettão com urgencia.

Os indios de Jacuhype, Cocai, Urucu e Atalaia vivem da lavoura de mandioca e alguns legumes: os de Lymoeiro, Palmeira vivem dessa lavoura e de algodão, e os do Collegio alem da lavoura de mandioca e legumes usão da industria de fabricarem louça de barro, que vendem como genero do comercio.

As aldeias achavão-se desde muito tempo sem Directores que curassem dos direitos dos Índios, o que deu lugar a lhes serem usurpadas as suas terras por alguns vizinhos poderosos, e hoje não podem elles reivindicar-las sem o auxilio do Governo, mandando-as demarcar, como se torna de grande beneficio aos Índios, e mesmo de conveniencia do Estado, a fim de que elles reconheçam que o Governo os protege não consentindo na usurpação que se faz a estes originarios possuidores do terreno brasileiro.

Das doações feitas aos Índios só tenho pudido descobrir duas, que são de quatro leguas em quadra no Urucú, e outra igual porção no Lymoeiro, da Comarca de Atalaia, mas faço todas as diligencias para obter tais documentos. Consta que também trez lagoas em quadro forão doadas na Villa da Atalaia, e dentro desta comprehensão se achão hoje alguns Engenhos de fazer assucar: o mesmo succede no terreno das quatro lagoas do lugar Urucú, onde há da mesma sorte Engenhos sem que nenhum delles pague arrendamento aos Índios. Logo que me chegarem os dados que tenho exigido dos Directores parciais darei a V. Exmo. uma informação mais circunstanciada.

Deus Guarde a V. Exmo.

Ilmo. e Exmo Snr. Dr. Jose Bento da Cunha e Figueiredo
Presidente desta Província

Je. Roiz Leite Pitanga
Director Geral dos Índios

Fonte: (Arquivo Público de Alagoas - APA. Secção de Documentos. M.39 E.11 Diretorias Parciais dos Índios. 1820-1872)

Até a segunda metade do século XIX, existiam oito aldeias na província de Alagoas, situadas em Porto Real do Colégio, Palmeira dos Índios, Limoeiro, Atalaia, Santo Amaro, Urucu, Cocal e Jacuípe. Com o avanço da política oficial de negação do indígena e de seu território, boa parte das terras desses aldeamentos foi expropriada, sendo invadidas ou usurpadas por proprietários rurais e senhores de engenho, culminando com a extinção oficial dos aldeamentos em 1872.

Dirceu Lindoso, em "O Grande Sertão: os currais de boi e os índios do corso" (2011), explica que a ocupação do nordeste brasileiro foi feita através da implantação de grandes fazendas de cana de açúcar nas matas e pelos pastoreios (os chamados "currais de boi") no sertão: uma sociedade de senhores de engenho latifundiários e de curraleiros e vaqueiros, donos de médias e pequenas propriedades. Os dois grupos combateram e expulsaram os indígenas de seus territórios e os empurraram cada vez mais para terras mais inóspitas e com poucas condições de sobrevivência. Isso se manifesta ainda hoje de forma bastante evidente em Alagoas.

Ao terem suas terras invadidas pelos colonos, invariavelmente sob intensa violência, os povos indígenas, que viviam da agricultura, passam a viver com medo e na miséria. Alguns, mais resistentes, se mantiveram nas proximidades de suas terras ancestrais buscando preservar a união do povo e as tradições de seus antepassados enquanto buscavam formas de reaver seu antigo território.

Com política de assimilação, que consistia na destruição das tradições culturais através da europeização, com o objetivo de formar um povo que melhor colaborasse com os interesses dos colonizadores, e o



Praías no terreiro da aldeia Katokkin na festa do ressurgimento

Foto: Adriana C. Freire (2019)



Crianças Katokkin em roda de Toré
 Foto: Adriana C. Freire (2019)

violento processo de esmagamento dos povos indígenas, no início do século XX, restavam oficialmente reconhecidos os indígenas de Porto Real do Colégio e Palmeira dos Índios. Os indígenas Xucuru-Kariri, de Palmeira dos Índios são descendentes dos Wakona, Kariri e Xukuru e os Kariri-Xocó de Porto Real do Colégio, dos Wakona, Kariri, Karapotó e Xocó.

Com a organização social e o apoio de setores da sociedade civil organizada, e do trabalho do professor Clovis Antunes, em 1978 ressurgiram os indígenas Wassu, de Cocal (Joaquim Gomes), e em 1980 os indígenas Tingui-boto, de Olho D'água do Meio (Feira Grande), sendo reconhecidos pela Funai em 1982 e 1983, respectivamente.

O Atlas das Terras Indígenas em Alagoas (2010), elaborado por uma equipe de pesquisadores da Universidade Federal de Alagoas entre 2006 e 2007, traz informações sobre a história e levantamentos etnográficos sobre os povos indígenas do estado, reunindo documentos, fotografias e relatos. Sobre o histórico dos povos indígenas alagoanos, entre outras informações, aponta que:

- os Xucuru-Kariri são resultado da fusão dos povos Kariri e Xururu, ambos expulsos da região do São Francisco para as serras de Palmeira dos Índios. Quando os Xucurus chegaram a região, no século 17, encontraram os Kariris e com eles se estabeleceram;

- os Kariri-xocó também surgiram da fusão dos grupos indígenas Kariri de Porto Real do Colégio com os Xocó, expulsos de suas terras no município de Porto da Folha (Sergipe) no século 19. Os Kariri habitaram as margens do rio São Francisco desde o início da colonização;

- com registros históricos desde o século 17 o grupo indígena Karapotó teve sua existência informada pelo professor Clóvis Antunes, em 1983, vivendo no povoado Terra Nova, no município de São Sebastião.

- o grupo indígena Aconã é uma dissidência do povo Tingui-boto e vive no município de Traipú.

- os Tingui-Boto viviam com os Kariri-xoco quando o professor Clovis Antunes informou à Funai sobre sua existência em 1980.

- os povos indígenas Jiripancó, Karuazu e Katokinn no município de Pariconha; Kalankó, em Água Branca e Koiupanká em Inhapi, municípios do sertão alagoano, são descendentes do grupo indígena Pankararu, do sertão de Pernambuco.

Por muito tempo, grande parte da população indígena alagoana, como em todo o Nordeste, foi considerada extinta por sua condição miscigenada. Essa situação de índios misturados era usada para tentar tirar das comunidades sua condição étnica e deslegitimar suas lutas e reivindicações, desconsiderando a história e as situações a que foram sistematicamente expostos: invasão, expulsão de suas terras, aldeamentos com diversas etnias, desaldeamento e expulsão, inserção na sociedade colonial, dispersão nas matas, etc.

Impulsionados pelos movimentos sociais organizados na sociedade civil e pelos avanços sociais advindos das mudanças ocasionadas pela promulgação da Constituição de 1988, os "ressurgimentos étnicos" ocorridos no Brasil, no século 20, mais especificamente no Nordeste, foram fruto de resistência e reafirmação étnica de alguns povos após séculos de processos de diáspora, miscigenação e apagamento de idiomas, culturas e identidades indígenas.

No início da década de 1990 eram reconhecidos seis povos indígenas no estado: Kariri-Xokó, Xucuru-Kariri, Wassu, Tingui-Botó, Karapotó e Jiripancó. Com a resistência e luta pelo reconhecimento os ressurgimentos étnicos aumentaram e, atualmente, existem onze etnias indígenas em Alagoas: Aconã, Jiripancó, Kalankó, Karapotó, Kariri-Xocó, Karuazu, Katokin,

Koiupanká, Tingui-Botó, Xukuru-Kariri e Wassu.

O processo de miscigenação, a apropriação do ambiente e seus recursos, os interesses econômicos, a drástica diminuição do número de povos e indivíduos, ausência da perspectiva indígena nos relatos históricos, entre outros fatores, colaboraram para a falsa percepção de uma quase total assimilação das comunidades indígenas na sociedade nacional nos estados do nordeste - e em Alagoas não foi diferente. Apesar desse processo de ocasionou êxodo e descontinuidades culturais entre os povos indígenas do Nordeste, as comunidades indígenas alagoanas continuam resistindo e ressignificando sua cultura e etnia.



Representações de mulheres da colônia feitas no século XVII por Albert Eckhout: a mulher tapuia, a mulher tupi, a mulher mameluca e a mulher negra, respectivamente

PARA SABER +

Foram várias as leis e iniciativas do poder institucionalizado relativas aos povos indígenas ao longo da história: escravização, aldeamentos, trabalho servil, trabalho assalariado, assimilação, terras, integração, etc. Nesse processo, a exploração da terra e da mão de obra indígena foram o foco do poder de mando.

No último século, principalmente, a organização e a luta por direitos conquistaram alguns avanços. Veja abaixo uma linha do tempo com alguns marcos importantes:



1570

Lei sobre a Liberdade dos Gentios

Lei contra o cativo indígena. O cativo só era permitido sob a 'Guerra Justa'.

Regimento das Missões (Alvará nº 1)

Reconheceu os índios como os "primários e naturais senhores das terras que habitavam", ou nas em que foram aldeados por missionários, não havendo a necessidade de legitimar a posse e devendo seus direitos serem preservados diante de concessões de terras a particulares.

1680

Regimento das Missões do Estado do Maranhão e Grão-Pará

Estabeleceu a base de regulamentação do trabalho missionário e do fornecimento de mão de obra indígena no Estado do Maranhão e Grão-Pará.

1686

Diretório dos Índios

Proibia definitivamente a escravidão indígena, mas visava a integração do índio à vida da Colônia.

1755

Fim da Escravidão Indígena (o Diretório foi estendido a toda América portuguesa)

Perda da influência dos religiosos na administração dos aldeamentos indígenas. Índios foram proclamados os nativos vassalos da Coroa.

1758

Abolido o Diretório

O espírito 'integrador' do Diretório conservaria sua força na Legislação do Império Brasileiro.

1798

1824

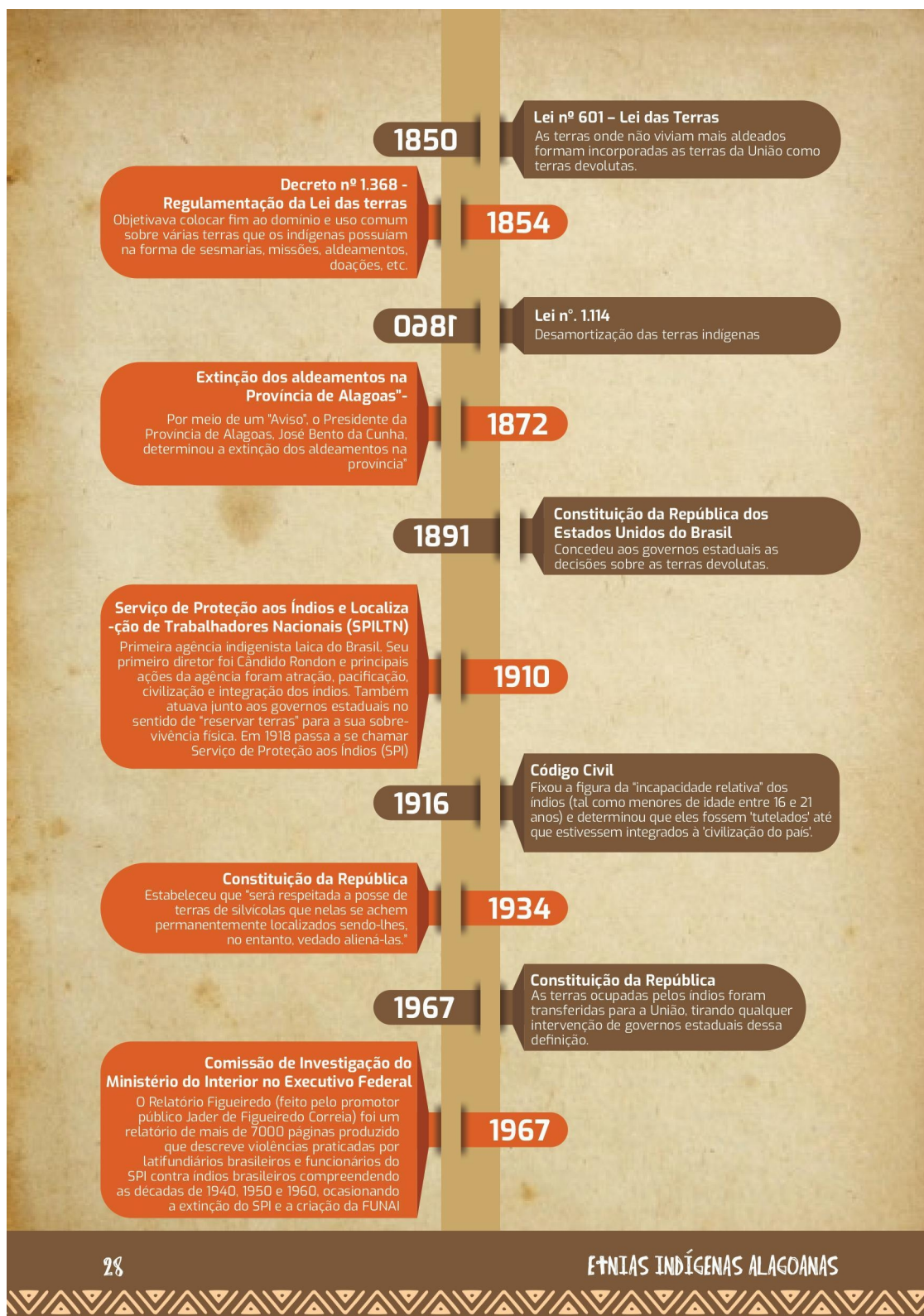
Constituição do Império do Brasil

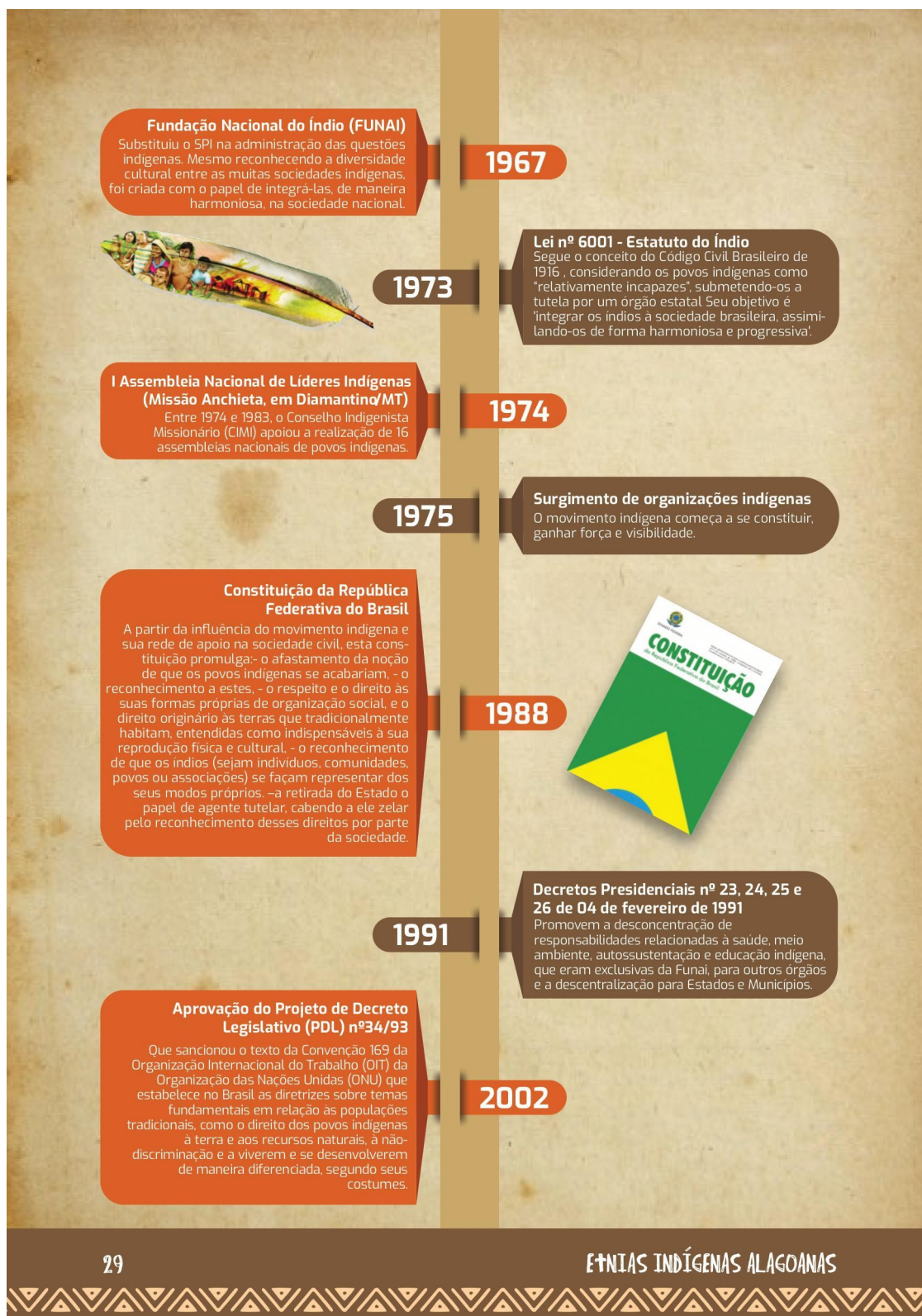
Não mencionava a presença de índios no território brasileiro.

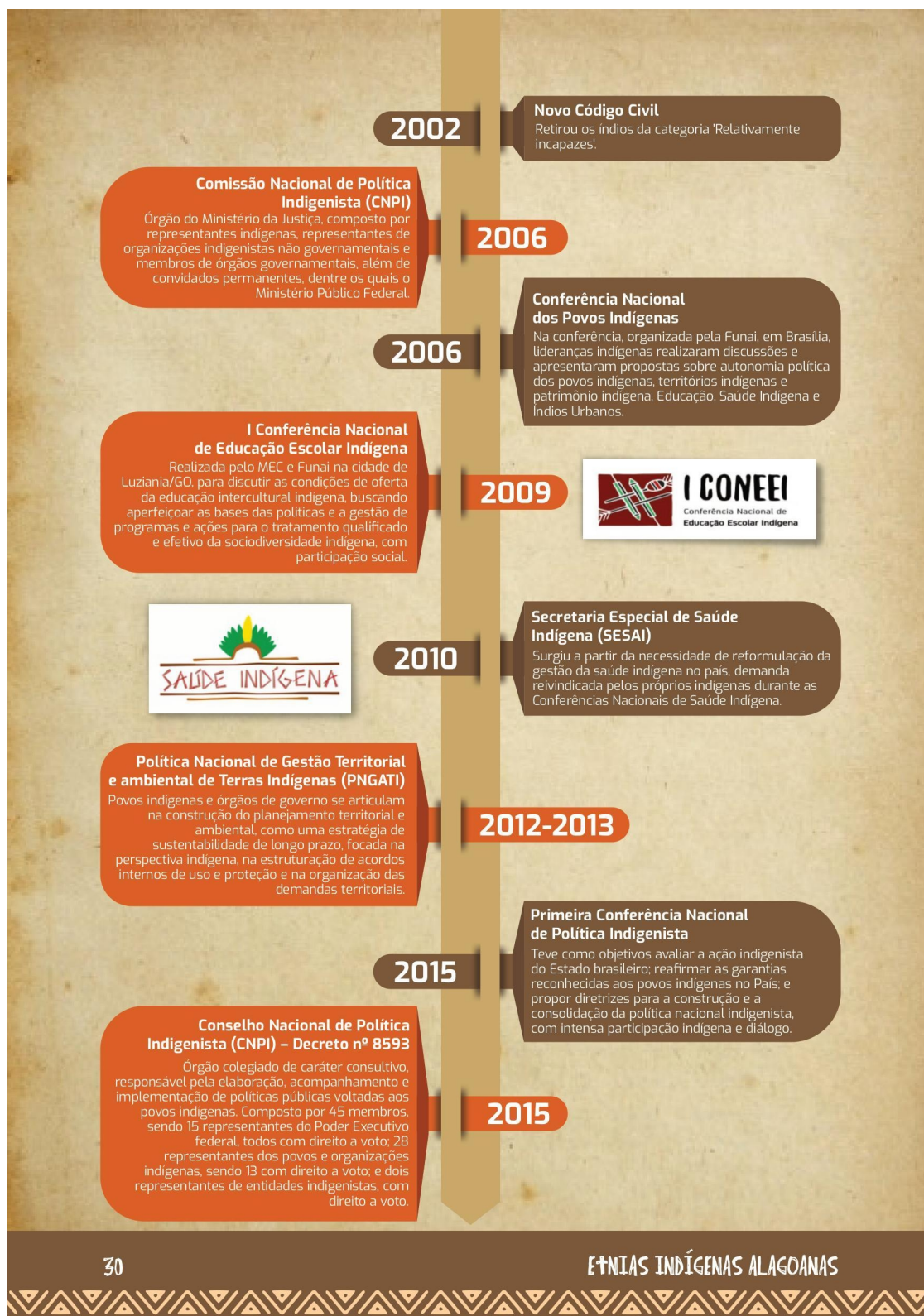
Regulamento das missões de catequese e civilização dos índios (Decreto nº 426)

Renovou os objetivos do Diretório e visava à 'completa assimilação dos índios'.

1845









QUEM SÃO, ONDE E COMO VIVEM

02



*Casamento Karirí-xocó na Igreja Católica da aldeia
Foto: Gutemberg de Jesus (---)*

POPULAÇÃO

De acordo com o Censo Indígena 2010, a população autodeclarada indígena alagoana é de 14.509 indivíduos, distribuídos em todos os municípios do estado, dos quais 4.486 habitam nas terras indígenas e 10.023 fora dessas terras. O Censo Indígena destacou ainda que 1782 pessoas residentes em terras indígenas do estado, apesar de, no quesito "raça" não se autodeclararem indígenas, se consideravam indígenas, o que amplia a população indígena alagoana. Desta forma, Alagoas teria 16.291 indígenas, sendo 6.268 residentes em terras indígenas e 10.023 fora delas.

POPULAÇÃO INDÍGENA ALAGOAS

QUANTOS SÃO E ONDE MORAM



POPULAÇÃO TOTAL HOJE:

14.509 indivíduos



DISTRIBUÍDOS EM TODOS OS
MUNICÍPIOS DO ESTADO



HABITAM TERRAS INDÍGENAS:

4.486

HABITAM FORA DE TERRAS INDÍGENAS

10.023

RENDA PER CAPTA



60% vivem com até **1/4 de salário mínimo.**



20% vivem com até **1/2 salário mínimo.**



7% vivem com até **1 salário mínimo.**



1% vivem com até **2 salários mínimos.**



12% vivem **sem rendimento algum.**

Desse modo, **72%** da comunidade residente está em terras indígenas
estão dentro da linha de **pobreza e extrema pobreza.**

FONTE: Censo Indígena 2010.

Para a maioria dos indígenas que vive fora das aldeias o acesso à saúde e educação diferenciadas,
apesar da garantia legal, não existe de fato, o que gera conflitos e prejuízos às comunidades.

ETNIAS INDÍGENAS ALAGOANAS (POPULAÇÃO)

REGIÃO DE PLANEJAMENTO	ETNIA	ALDEIAS INDÍGENAS	POPULAÇÃO IBGE (2010)	POPULAÇÃO SESA (2015)
REGIÃO DO AGRESTE	Aconã	Aconã	66	69
	Karapotó	Fazenda Terra Nova - Plaki-ô	392	1.104
	Tingui-Botó	Tingui-Botó Olho D'Água do Meio	143	334
REGIÃO DO ALTO SERTÃO	Kalankó	Januária Lagedo do Couro Sítio Gregório	-	310
	Koiupanká	Baixa do Galo Roçado Baixa Fresca	-	564
	Jiripancó	Ouricuri Figueiredo Moxotó Serra do Engenho Araticum	632	1502
	Karuazu	Tanque Campinhos	-	1.749*
	Katokkin	Katokinn	-	-
Região Baixo São Francisco	Kariri-Xokó	Kariri-Xokó	1.949	1.952
Região Planalto da Borborema	Xucuru-Kariri	Fazenda Canto Boqueirão Mara da Cafurna Cafurna de Baixo Serra da Capela Serra do Amaro Coité Riacho Fundo	1.004	1.388
Região Serra dos Quilombos	Wassu	Cocal	2.082	1.799
TOTAL	11	29	6.082	10.771

FONTE: Governo de Alagoas. Estudo sobre as comunidades indígenas de Alagoas (NEPSEPLAG). 2017

TERRA

O maior problema indígena é o problema da terra. Apesar da Constituição Federal de 1988 garantir aos povos indígenas o direito de posse da terra de seus ancestrais, essa realidade ainda não chegou para a maioria dos povos e tem provocado migração indígena para as grandes cidades e centros urbanos em busca de alguma fonte de renda.

Nos termos da legislação vigente (CF/88, Lei 6001/73 - Estatuto do Índio, Decreto n.º 1775/96), as terras indígenas podem ser classificadas em quatro modalidades, são elas:

1 Terras Indígenas Tradicionalmente Ocupadas	São as terras indígenas de que trata o art. 231 da Constituição Federal de 1988, direito originário dos povos indígenas, cujo processo de demarcação é disciplinado pelo Decreto n.º 1775/96.
2 Reservas Indígenas	São terras doadas por terceiros, adquiridas ou desapropriadas pela União, que se destinam à posse permanente dos povos indígenas. São terras que também pertencem ao patrimônio da União, mas não se confundem com as terras de ocupação tradicional. Existem terras indígenas, no entanto, que foram reservadas pelos estados-membros, principalmente durante a primeira metade do século XX, que são reconhecidas como de ocupação tradicional.
3 Terras Dominiais	São as terras de propriedade das comunidades indígenas, havidas, por qualquer das formas de aquisição do domínio, nos termos da legislação civil.
4 Terras Indígenas Tradicionalmente Ocupadas	São áreas interditadas pela Funai para proteção dos povos e grupos indígenas isolados, com o estabelecimento de restrição de ingresso e trânsito de terceiros na área. A interdição da área pode ser realizada concomitantemente ou não com o processo de demarcação, disciplinado pelo Decreto n.º 1775/96.

RENDA

O Censo Indígena levantou que, na época pesquisada, 60% da população residente nas terras indígenas vivia com uma renda per capita de até 1/4 de salário-mínimo (20% mais de 1/4 até 1/2, 7% mais de 1/2 a 1 e 1% mais de 2). O censo indica ainda que 12% dessa população não possuía rendimento algum, ou seja, 72% da comunidade residente em terras indígenas estão dentro da linha de pobreza e extrema pobreza.

De acordo com as informações oficiais existem 721 terras indígenas no Brasil, 486 com demarcação concluída, onde os indígenas trabalham, em diferentes graus de desenvolvimento, para implementar formas sustentáveis de manejo dos recursos presentes em seus territórios. Em alguns desses territórios mantêm suas atividades econômicas tradicionais de subsistência, como a caça, a pesca, a coleta, a agricultura e a fabricação de diversos tipos de utensílios com materiais naturais para uso e comercialização, de acordo com as oportunidades das áreas geográficas onde estão estabelecidos. Mas a realidade dos povos indígenas de Alagoas é muito diferente, justamente pelo problema da terra.

Os grupos étnicos hoje existentes no sertão alagoano não possuem terras demarcadas. Esses grupos surgiram da interação entre os indígenas remanescentes de diferentes aldeamentos, miscigenados com negros, mestiços e brancos pobres. Estiveram sempre à margem das políticas públicas específicas, atuando no sistema econômico através da agricultura familiar e tendo, no seu trabalho e na luta pela terra, suas marcas de resistência. Para o indígena terra e trabalho são intimamente ligados. E ambos se relacionam com sua identidade.

Existem divergências entre as especificações de terras indígenas pela Funai e pelo Conselho Indigenistas Missionário (CIMI), que trabalha há décadas defendendo os direitos indígenas. Para efeito didático apresentamos a tabela oficial do Estado de Alagoas, com informações da Funai.



*Entrada do território indígena Kariri-xoco, em Porto Real do Colégio
Foto: Adriana C. Freire (2020)*

Situação das terras indígenas de Alagoas

Povos Indígenas de Alagoas	Terras indígenas retomadas, reconhecidas, demarcadas e regularizadas			
	2014	2015	2016	2017
Xucuru-Kariri	Processo de demarcação concluído, paralisação do levantamento fundiário	Conclusão dos 18 laudos de levantamento fundiário	Retomada da Fazenda Jarro em Palmeira dos Índios	
Wassu-Cocal	Em processo de ampliação	Processo de ampliação indeferido, usando como argumento o Marco temporal. Indeferido pelo STJ em julho	Processo paralisado	
Jeripancó	Em processo de revisão do território	Atividades paralisadas	Nenhuma ação	
Kalancó	Conclusão do GT de identificação do território	Atividades paralisadas	Nenhuma ação	
Koiupanká	Nenhum procedimento de reconhecimento do territorial. Aguarda criação de GT para identificação do território.			
Karuazu	Nenhum procedimento de reconhecimento do territorial. Aguarda criação de GT para identificação do território.			
Katokim	Nenhum procedimento de reconhecimento do territorial. Aguarda criação de GT para identificação do território.			
Pankararu de Delmiro Gouveia	Nenhum procedimento de reconhecimento do territorial.		Povo desaldeado, pleiteando a compra de uma reserva.	
Kariri-Xocó	Declarada Portaria 1271/2014	Retomada de terra e processo de reintegração de posse pelo TRF.	Reintegração de posse 2016.	
Aconaã	Reservada desde 2003.			
Karapotó	Reservada desde 2003.			
Tingui-Botó	Reservada desde 2003.			

Obs. * Informação não consta no quadro original

** Existem os povos que habitam em áreas reivindicadas como tradicionalmente ocupadas que não são oficialmente reconhecidas - alguns em parte e outros em sua totalidade

Fonte: Informações do Cimi (2017)

Na comparação entre as tabelas da FUNAI e a do CIMI existem diferenças entre a situação e também entre a superfície das terras indígenas reconhecidas. Há muitas divergências entre os números oficiais e as reivindicações dos povos indígenas que são acompanhadas pelo CIMI. Além dos interesses políticos e econômicos envolvidos existe a morosidade das ações oficiais.

TRABALHO

O trabalho indígena está diretamente ligado ao problema da terra. Apesar das poucas fontes históricas sobre o trabalho indígena em Alagoas, fica evidenciada a importância de, ao buscar entender as relações entre a sociedade e os povos indígenas, analisar os meios de produção e as bases da economia. A história oficial contempla a vida, o trabalho e os enfrentamentos da população indígena pela lógica colonial eurocêntrica do capital.

A sociedade colonial precisava de terras e da mão de obra pois se fundava na propriedade, no trabalho e na produção. O indígena precisava de seu território ancestral de caça, coleta e rituais para manter seu modo de vida e costumes tradicionais. Na medida em que resistiam ao avanço do colonizador, aumentava a repressão e a violência. Violência física, psicológica e simbólica. Nesses embates foram extintas centenas de etnias e se deu a construção da imagem do indígena preguiçoso, incapaz e ladrão - que se opunha ao ideal civilizatório da época, baseado no trabalho, na produção e na propriedade. A autoridade colonial precisava colocá-los sob seu domínio para que sua presença não fosse capaz de ameaçar a ordem vigente.

As sociedades indígenas isoladas se organizam de modo a adaptar o meio natural para satisfazer suas necessidades. Nelas não existe o trabalho produtivo, com o objetivo de obter lucro. Não se busca a produção de excedentes - a não ser o necessário para trocas ou alguma necessidade pontual (enchente, seca, doença, etc). A diferença entre o trabalho nas sociedades indígenas e na sociedade capitalista não está no tipo de técnica

ou tecnologia empregada, no tempo dispendido ou na satisfação para obtenção de um produto. A diferença de perspectiva reside na finalidade do trabalho e na apropriação dos seus resultados

As sociedades indígenas em contato com a sociedade capitalista acabam reproduzindo, em muitos aspectos, características da última. Hoje, como acontece com a população pobre da zona rural, os indígenas sem terras trabalham como arrendatários, meeiros, vendem sua força de trabalho (diárias ou empreitada) em atividades agropecuárias, na construção civil (imóveis ou estradas), no comércio ou como empregados domésticos. Eles são forçados a essa situação devido ao problema da terra dentro do sistema de produção capitalista que os leva a diáspora e a busca de fontes de rendas alternativas fora de suas comunidades.

EDUCAÇÃO



Formatura do professor Cícero Pareia dos Santos, à esquerda o cacique Genésio Miranda da Silva e o pajé Elias Bernardo da Silva à direita. Todos Jiripancó
Foto: Arquivo pessoal de Cícero Pareia dos Santos (2015)

Os responsáveis pela garantia da educação nas comunidades indígenas são o estado e os municípios. Até 2017 o estado de Alagoas contava com dezoito escolas indígenas distribuídas em oito municípios. De acordo com o IBGE (2010), 33,2% das pessoas com 10 anos ou mais

residentes em terras indígenas não são alfabetizadas. Ainda conforme consta no site do IBGE, nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua Educação 2016-2018, a taxa de analfabetismo do estado de Alagoas é 17,2%, o que demonstra que a situação das comunidades indígenas é mais delicada.



Ervison Araújo, Jiripancó, estudante de pedagogia da Ufal. Responsável pela pintura corporal em mostra cultural na Escola Indígena José Caparina
Foto: Domingos Savio (2019)

Alagoas é participante do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (Prolind), financiado pelo Ministério da Educação e implementado pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) através dos Cursos de Licenciatura Indígena (Clind). O Prolind é um programa que estimula o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais visando a formação superior de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio nas comunidades indígenas.

Na primeira turma (2010-2015) foram oferecidas 80 vagas nos cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, História e Letras para professores de sete diferentes povos do estado: Jeripancó, Wassu, Koiupanká, Tingui Botó, Karapotó, Plaki-Ô e Xucuru Kariri. Na segunda turma, iniciada em 2020, foram oferecidas 280 vagas nos cursos de Pedagogia, Letras, Matemática, História e Geografia. Além dos indígenas das onze etnias alagoanas participam da segunda turma indígenas da etnia Pankararú (Pernambuco).



Vitória Correia Cirqueira, Katokkin, na Sede da DSEI AL-SE
Foto: Luana Santana (2019)

CULTURA



Piraíás
Foto: Adriana C. Freire (2019)

Embora existam pontos em comum, a cultura dos povos indígenas é muito diversificada. As narrativas indígenas se perpetuam pela tradição de transmissão oral (histórias dos antepassados, das vivências e lutas recentes ou antigas e também lendas e histórias para educar). O registro escrito só surgiu em sociedades indígenas com estratificação social, o que não é o caso dos povos indígenas no Brasil. Apesar de não ter existido um sistema de escrita, o desenvolvimento, a conservação e continuidade dos conhecimentos acumulados e as narrativas criadas pelos diferentes povos se mantiveram através da transmissão oral: foram os indígenas que domesticaram plantas silvestres (muitas delas venenosas), criaram diversas variedades de milho, a macaxeira, o amendoim, entre outras culturas – e todo esse conhecimento foi repassado, geração após geração, por via oral. O registro da história e das tradições indígenas pelos próprios indígenas surgiu com a escolarização e a formação de indígenas nas

universidades. Atualmente existem também escritores e produtores de áudio-visuais indígenas que colaboram para o registro, manutenção e divulgação de sua cultura e cotidiano.

LÍNGUA

São faladas hoje no Brasil 274 línguas indígenas, conforme o Censo de 2010 do IBGE - a maioria nas terras indígenas. Sobre a contribuição indígena para nossa língua, é do Tupi-Guarani que advém a maior influência na língua portuguesa falada no Brasil. O Tupinambá foi a língua franca dos primeiros séculos de contato e depois foi adaptada como Língua Geral pelos missionários jesuítas.



Como os invasores europeus não conheciam a fauna e a flora e precisavam dos indígenas também para melhor se locomover nas novas terras, aprenderam com os indígenas muitas das palavras e passaram a utilizá-las. Diversos nomes próprios também foram incorporados ao uso do nosso idioma: Acre (rio verde), Aracaju (cajueiro das araras), Ceará (canto da jandaia), Jacy (Lua), Jundiá (rio dos bagres), Maceió (o que tapa o alagadiço), Ubirajara (dono do bastão), Iguaçu (rio grande), Yara (senhora) e outros. Alguns bairros de Maceió também tem nomes de origem tupi: Ipioca (terra roxa), Jacarecica (a baba ou a posta do jacaré), Jatiúca (carrapato) e Pajuçara (região de espinhos).

VOCÊ SABIA?

Em decorrência do processo de etnocídio promovido pela Coroa Portuguesa e pela sociedade nacional, nenhuma das línguas nativas das etnias alagoanas foi completamente preservada. Apenas o Kariri (Cariri) tem registros escritos da época colonial. Em Alagoas, algumas palavras e expressões dessas línguas perdidas são mantidas e utilizadas em rituais sagrados. Essa é uma questão traumática para esses povos.

Em todo o nordeste do Brasil, apenas o povo Fulniô, de Águas Belas, em Pernambuco, preservou o uso de sua língua nativa, o latê.

RELIGIÃO



*Pedra Sagrada, território Wassu
Foto: Andre Cerqueira (2019)*

O universo religioso indígena alagoano, como na maioria do nordeste, é centrado no **Ouricuri** e nos **Encantados**, apesar da estreita ligação com o catolicismo, devido a dominação colonial. O ritual do Ouricuri é secreto e periódico, realizando-se de forma mais longa e completa uma vez por ano ou de acordo com o calendário religioso de cada comunidade. O Ouricuri é um dos elementos centrais da identidade étnica: é a tradição. Durante o retiro do Ouricuri os jovens são iniciados e fortalecem os vínculos com o sagrado, fortalecendo também sua etnia, seu povo.

Outro marco importante na tradição e religiosidade dos indígenas do nordeste é o **Toré**, dança coletiva, com movimentos circulares, acompanhada por canto, os **Toantes**, e ritmada pelo maracá e pela batida dos pés. Nele todos os homens, mulheres e crianças podem participar – até convidados não indígenas.

Na tradição religiosa dos povos indígenas Jiripancó, Kalankó, Karuazu, Katokinn e Koiupanká, etnias do sertão alagoano, além do **Toré** existe o **ritual dos "Praiás"**, espírito dos ancestrais (representado pelas vestes rituais feitas de palha) com os mesmos nomes dos ancestrais e vestidas pelos **"Moços"**, jovens do sexo masculino que guardam a tradição e o segredo e se preparam fisicamente e espiritualmente para participar dos rituais da aldeia, recebendo os **"Homens"** e vestindo os **"Praiás"** nas festas dos **"Encantados"**. O ritual dos Praiás (ou Ancestrais) é realizado no terreiro da aldeia. Todo terreiro tem seu próprio "Encantado". Existe uma constante participação de outras etnias nos rituais, com a participação de "Praias" de diversas etnias, o que e cria e fortalece vínculos entre as comunidades. Esses povos celebram outros rituais além do Toré e das danças dos Praiás e dos Encantados, como a **Flexada do Imbu**, a **Puxada do Cipó** e o **Menino do Rancho**.

A religiosidade indígena é perpassada pelo **sincretismo** indígena-cristão. Na tradição da reza ou "benzeção", as orações e procedimentos incluem o Sinal da Cruz e a utilização de ervas. Em suas residências podem ser encontradas imagens e figuras de santos, terços, velas e outras referências ao catolicismo. Alguns se casam e batizam seus filhos segundo a tradição católica – mas sem abrir mão de sua tradição e rituais.

Outro sincretismo encontrado na religiosidade indígena nordestina é o indígena-africano. Isso porque em suas fugas para as matas e com o surgimento dos quilombos, indígenas, africanos e seus descendentes passaram a conviver e partilhar também suas tradições. Como os africanos, os indígenas, além de cultuar os espíritos da floresta e da natureza, também cultuavam seus ancestrais. Tem em comum também os rituais com danças e sons ritmados com percussão. Muitos traços desse sincretismo podem ser percebidos em grande parte das etnias alagoanas.

ORGANIZAÇÃO POLÍTICA

Os principais líderes indígenas são o **Cacique** (político) e o **Pajé** (religioso). Em vários aspectos, a figura do Pájé é a de mais destaque na aldeia, pois é o aspecto espiritual que rege muitas questões na comunidade. Sua substituição se dá, na maioria das vezes, pela morte e, a

sucessão se faz dentro das mesmas famílias. O Pajé Júlio Queiroz Suíra, etnia Kariri-xocó, por exemplo, vem de uma tradição centenária, onde a posição vem sendo passada de pai para filho há gerações.

Além das figuras do pajé e do cacique existem conselhos para melhor organizar a vida nas comunidades. O principal é o **Conselho da Aldeia**, composto por homens, em sua maioria, anciãos. Existem ainda os conselhos de saúde e de educação, além outras lideranças locais que auxiliam em diversas questões internas e representam a aldeia em diferentes âmbitos.



Dona Zezinha, Kariri-xoco, conhecedora das tradições de cura
Foto de Adriana C. Freire (2019)

Essa receita de D. Zezinha Kariri-xocó é um remédio da medicina indígena e popular muito conhecida entre o povo sertanejo.

Remédio para curar inflamações:

Casca de Aroeira - Casca de Quixabeira Preta - Casca de Babatimão -
Casca de Bonome - Folhas de Sambacaetá - Água

Modo de fazer:

Juntar 50gr de cada um dos ingredientes a 1 litro de água. Deixar ferver por aproximadamente 15 minutos.

Coar e guardar na geladeira em uma garrafa bem fechada.

Tomar 1/3 de copo, três vezes ao dia, após as refeições, por no mínimo 5 dias e no máximo 10.





Geralda, capitã do time de futebol feminino da Aldeia Wassu Cocal
Foto: André Cerqueira (2019)

SEM FINALIZAR...

04

No livro “Memória das Ciências Sociais em Alagoas”, o professor Amaro Hélio Leite da Silva faz um levantamento sobre pesquisadores que contribuíram para o desenvolvimento das Ciências Sociais no estado. Na área da etnografia, para o reconhecimento dos povos indígenas e de seus direitos, em especial sobre os indígenas de Alagoas, cita: Carlos Estevão, em 1930; Padre Alfredo Dâmaso, nos anos 1950; Clovis Antunes, início da década de 1980; O CIMI, na década de 1990, o grupo de estudos da professora Silvia Martins e o grupo de estudos “Índios de Alagoas: cotidiano e etno-história”, responsável pela coleção “Índios do Nordeste” (no início do século 21) e pela formação de inúmeros pesquisadores que contribuíram para a visibilidade e o reconhecimento dos povos indígenas.

A elaboração deste produto educacional se deve, em grande parte, ao trabalho desses e outros estudiosos e pesquisadores dos quais destaco o trabalho dos alagoanos - ou radicados em Alagoas, Abelardo Duarte, Clóvis Antunes, Dirceu Lindoso, Luiz Sávio de Almeida, Amaro Hélio Leite da Silva, Jorge Luiz Gonzaga Vieira, Siloé Soares de Amorim e José Adelson Lopes Peixoto. Além dos autores e instituições que



Oferendas no ritual do “Menino do Rancho” - Festa na Aldeia Jiripancó
Foto: Domingos Sávio (2019)

deram visibilidade aos povos e suas problemáticas é importante explicitar que, para que as conquistas fossem possíveis, foram fundamentais a organização e a luta do movimento indígena.

O índio não deixa de ser índio porque vive, estuda e/ou trabalha nas cidades. Ou porque tem televisão, celular e acesso à internet. Também não deixa de ser índio porque não conhece mais a língua de seus antepassados. Por terem sido expulsos de suas terras e afastados de seu modo de vida e serem forçados a viver na periferia das cidades, os indígenas, muitas vezes, se confundem com as demais comunidades pobres e marginalizadas. Além de sofrerem com o preconceito e a discriminação por sua origem.

O estereótipo do índio vestido de penas e pintado, que mora em ocas, não fala português, entre outras características do imaginário popular, não deve ser reproduzido. A identidade indígena se manifesta pela sua cultura, sua tradição religiosa e sua história de resistência, não pelo seu fenótipo ou pelo que ele absorve da "cultura branca". Além disso, o que também os faz indígenas, é sua forma particular de compreender a origem e a dinâmica da vida e do mundo, sua cosmologia, transmitida de geração a geração.

Hoje, quando o indígena absorve a cultura branca ressignifica de acordo com aspectos de sua própria cultura. Eles têm ocupado diversos espaços e levado a discussão sobre a importância da preservação de sua cultura e modos de vida a vários âmbitos da sociedade. O ingresso em universidades públicas garantiram minimamente o acesso dessas populações à formação acadêmica. Existem indígenas mestres e doutores, professores universitários, advogados, engenheiros, médicos, cientistas sociais, etc – e esse acesso às oportunidades e tecnologias da sociedade contemporânea não comprometem seu pertencimento étnico.

Ao traçar esses tópicos para introduzir a discussão sobre os povos indígenas nas salas de aula do ensino médio, trazemos a palavras de Saviani para exortar que

"a consciência da historicidade humana é a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese" (2007,p.04)

HISTÓRIA

01



Americae Pars Meridionalis, gravura em cobre, impressa em papel, de H. Hondius e J. Janssonius

Entre o século X e o século XIV, os povos do tronco linguístico Tupi migraram para o leste e expulsaram para o interior do continente, grande parte dos povos falantes de línguas do tronco linguístico Macro-jê e outros que habitavam o litoral, região com melhores condições naturais e com fauna e flora mais abundantes e de fácil acesso. Ao chegarem ao litoral brasileiro, os portugueses fizeram contato com os povos das variantes da língua Tupi que ali habitavam.

Assim, cientes de sua incompletude, esperamos que esse material construído com esforço e amor, possa contribuir para o debate dessa temática importante e negligenciada, e nela avançar, porque, conforme afirmou Maninha Xucuru, "hoje sabemos o lugar que queremos ocupar na história do país".



Cacique Nina Katokkin e Adriana
Foto: Angela Correia Cirqueira (2019)



SUGESTÕES DE MATERIAL DE APOIO

Durante as pesquisas para a produção do encarte "Etnias Indígenas Alagoanas" encontramos diversos materiais disponibilizados na internet que poderiam servir para subsidiar outras atividades em sala de aula ou para pesquisas escolares. Listamos abaixo alguns deles:



A arte rupestre pelo olhar da historiografia brasileira: uma história escrita nas rochas

Arte Indígena: Pinturas, Cerâmicas e Plumagem

Artes Indígenas Brasileiras e Suas Características (Matéria e vídeo)

Artesanato Indígena Brasileiro

Cerâmica indígena do Brasil

Cinema documentário: "Nós se encanta, mas não morre..."

Evocando proteção' - índios do alto Sertão de Alagoas

Grafismo Indígena - Domínio Público

Índios brasileiros, instrumentos musicais

Os Encantados do Sertão

Rojão do Rio Opara Kariri-Xocó

Toantes Pankararu

O Toré dos indígenas do Nordeste – Cantos da Floresta

A Promessa de Clênio

A Promessa de Seu Pedro Katokinn

Lingua Portuguesa

Palavras indígenas nomeiam a maior parte das plantas e animais do Brasil

Um sistema numeral dos índios Kaiova

Vocabulários indígenas - Obra rara

Áudios e vídeos revelam detalhes de esquema de grilagem dentro de terras indígenas (gênero reportagem)

Cartilhas indígenas e gramática de transferência

Línguas indígenas

Etnolinguística - Biblioteca Digital Curt Nimuendajú: línguas e culturas indígenas sul-americanas

Karirí como família linguística Macro-Jê no Nordeste do Brasil

Catecismo da Doutrina Christã na Lingua Brasilica da Nação Kiriri

Catecismo da língua Kariris (Nantes 1896)

Um estudo gramatical da língua Dzubukuá, família Kariri (Queiroz 2012)

Mudança de hábito: Catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos (gênero artigo científico)

Dicionário Ilustrado Tupi-guarani

Sociologia

Quem são os youtubers indígenas do Brasil (matéria e vídeos)

Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas

Relatórios de Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil (a partir de 2003)

Trabalho social com famílias indígenas

Cartilha de Diagnóstico Etnoambiental Participativo e Etnozoneamento em Terras Indígenas.

Registro Civil de Nascimento para os povos indígenas

Sociologia Brasileira e a questão indígena

O índio e o negro nos livros didáticos de Sociologia adotados no PNLD

A alteridade ameríndia e as fronteiras simbólicas da nação

43 Mulheres indígenas do Brasil e da América Latina para se inspirar

Sociedades indígenas e gênero

10 curiosidades sobre povos indígenas

Código de ética ancestral

30 documentários sobre diferentes culturas indígenas e realidades

8 documentários sobre as culturas indígenas

Vale dos Esquecidos - Documentário

Podcast "Mitografias" sobre o livro 1499: O Brasil antes de Cabral

Videos Povos Indígenas Portal Ypadê

Etnocentrismo

Saberes compartilhados: a socialização da cerâmica das mulheres Kariri-xocó de Alagoas

Demarcação de terras indígenas: o genocídio de várias civilizações

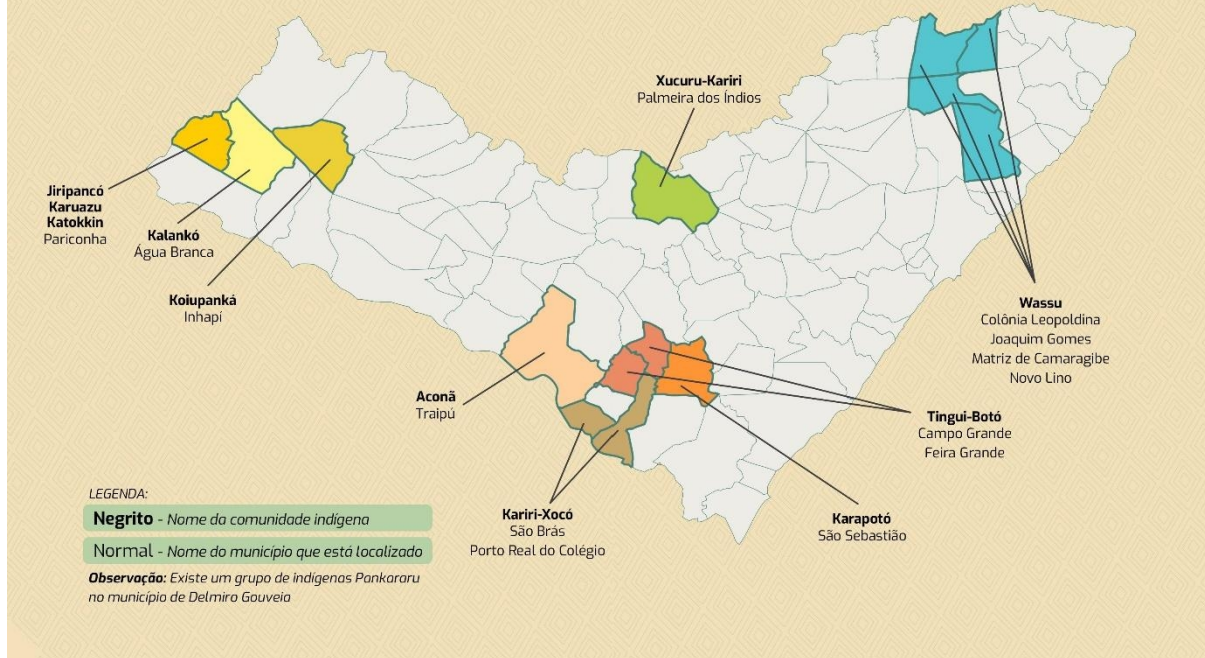
Quais são as principais lutas dos povos indígenas em 2020?

Observatório da violência contra os povos indígenas do Brasil - CIMI

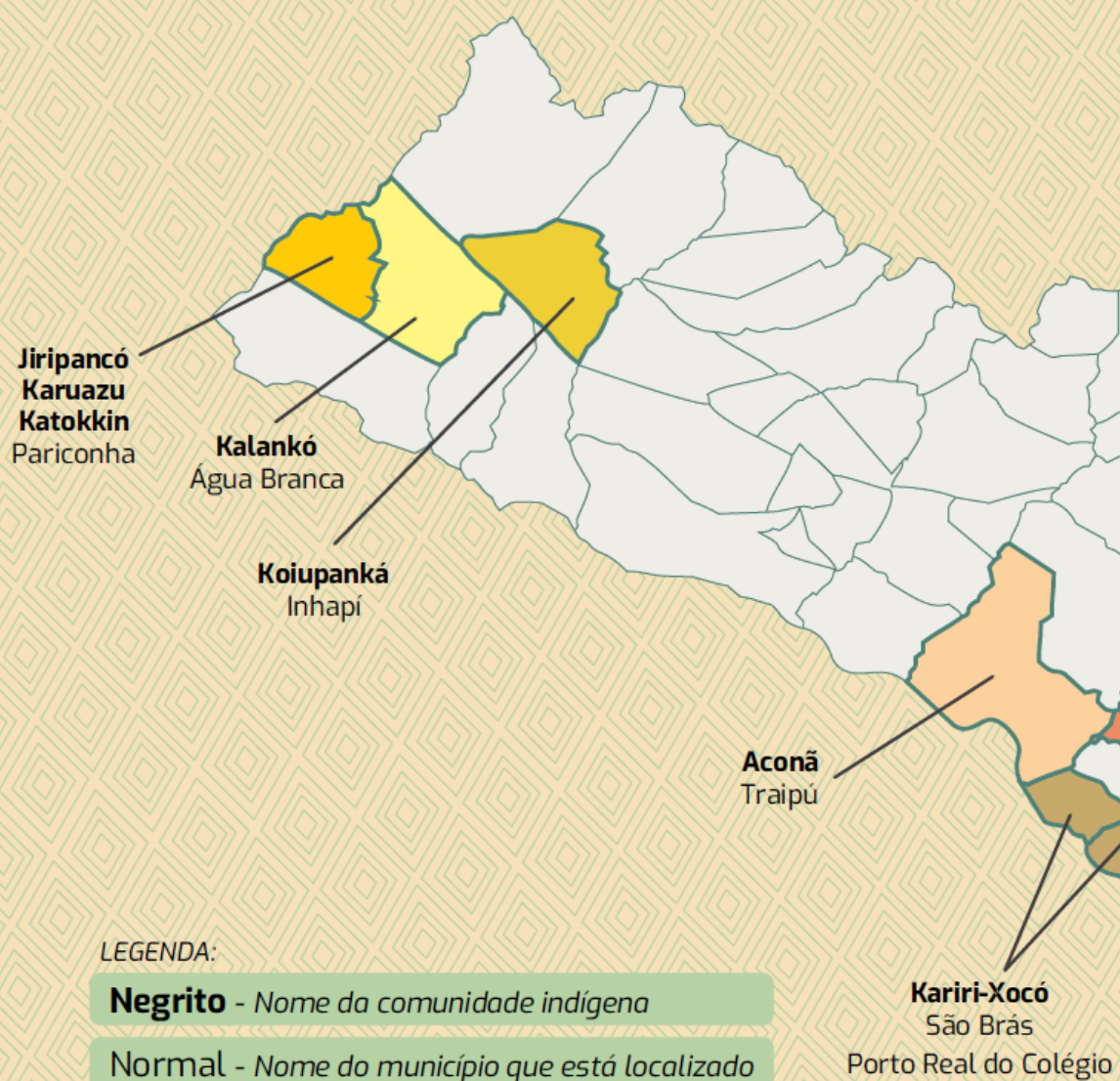
Terra de negócio x terra de trabalho: a terra como um direito para além do aparato legal

Estes são apenas alguns links dentre os milhares disponibilizados na internet. Espero que as sugestões sejam úteis para esse início de estudos, debates e discussões sobre a temática. Caso encontre ou produza material sobre as etnias indígenas brasileiras, em especial sobre as alagoanas, compartilhe conosco! Segue meu e-mail institucional para contato: adriana.cirqueira@ifal.edu.br.

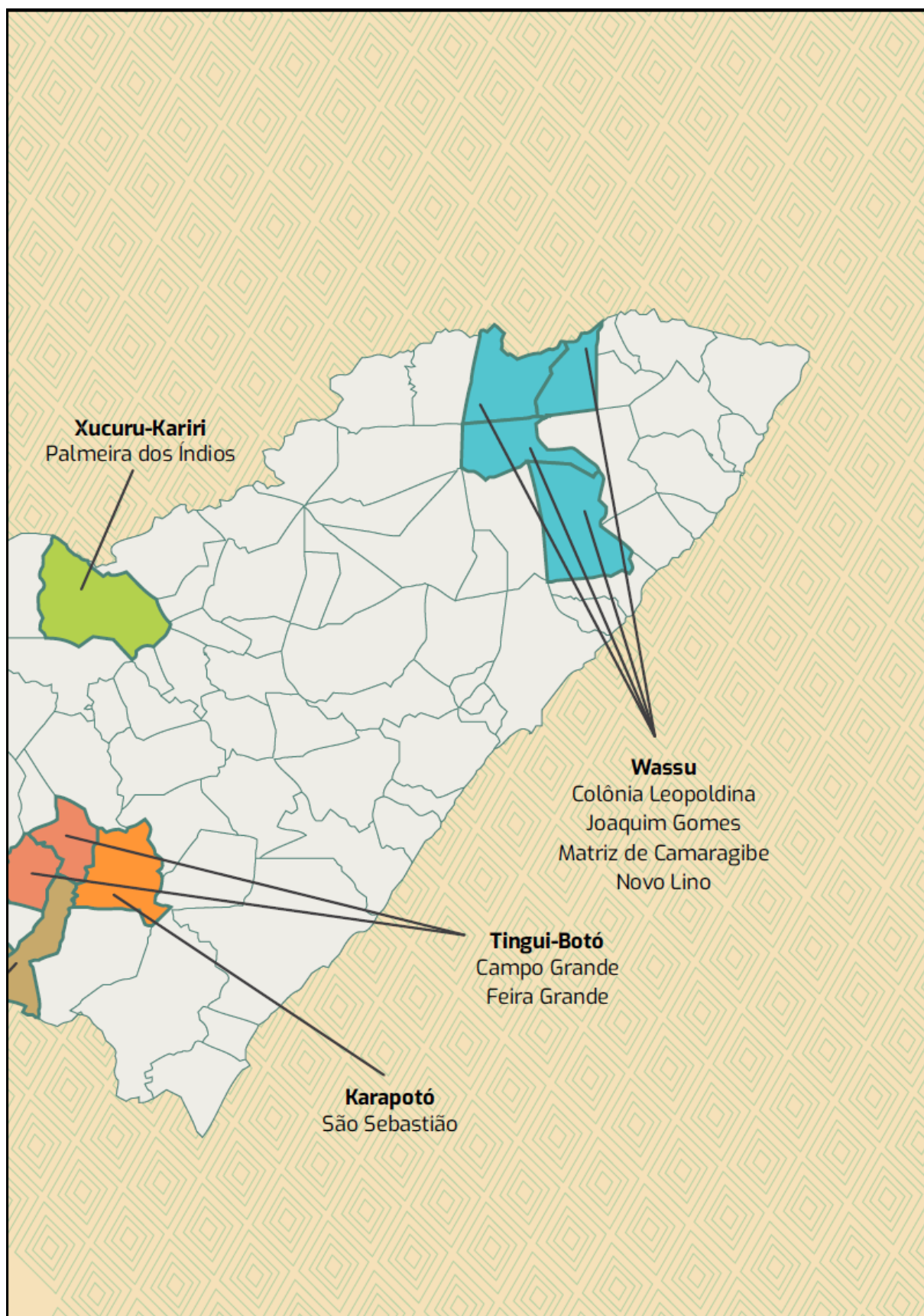
ETNIAS INDÍGENAS DE ALAGOAS



ETNIAS INDÍGENAS DE ALAGOAS



Observação: Existe um grupo de indígenas Pankararu no município de Delmiro Gouveia



REFERÊNCIAS

05

ALMEIDA, Luíz Sávio de (Org.). **Resistência, Memória, Etnografia**. Coleção Índios do Nordeste: temas e problemas, Volume VIII. Maceió: Edufal, 2007.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

_____. **Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena**. In: ABREU, Martha & SOIHET, Rachel (orgs.). Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia. 2ª ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

AMORIM, Siloé Soares. **Índios ressurgidos: a construção da auto-imagem. Os Tumbalalá, os Kalankó, os Karuazu, os Catókinn e os Koiupanká**. Campinas: Instituto de Artes da UNICAMP, Dissertação de Mestrado, 2003.

BORBA, João R. A. **O cunhadismo indígena e a igualdade política entre os tupi-guarani**. Projeto Quem. Disponível em <http://abre.ai/projetoquem>, acesso em 10 de janeiro de 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**. Brasília. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/>, acesso em 24 de outubro de 2018.

CERQUEIRA, Andre. **Oca do Saber**. 2019. Fotografia

_____. **Pedra Sagrada Wassu**. 2019. Fotografia

_____. **Geralda, Wassu**. 2019. Fotografia

D'ANGELLIS, Wilmar R., VEIGA, Juracila. **O trabalho e a perspectiva das sociedades indígenas no Brasil**. In: O futuro do trabalho na sociedade brasileira. São Paulo, 14-17 nov. 2001. Simpósio Nacional da Pastoral Operária

DUARTE, Abelardo. **Tribos, aldeias & missões de índios nas Alagoas: considerações sobre o contingente indígena e sistematização dos seus grupos históricos e sobreviventes.** Separata da Revista Instituto Histórico de Alagoas, Vol. XXVIII, ano de 1968. Maceió - AL: Imprensa Oficial, 1969.

ECKHOUT, Albert. **Dança dos Tarairiu (Tapuias).** Óleo sobre tela, s.d., 168x294 cm. Museu Nacional da Dinamarca, Copenhague. Reprodução fotográfica: autoria desconhecida. Disponível em <http://abre.ai/dancatapuio>, acesso em 30 de maio de 2020.

_____. **Mulheres da colônia no século XVII: a mulher tapuia, a mulher tupi, a mulher mameluca e a mulher negra, respectivamente.** Montagem em preto e branco das 4 pinturas em óleo sobre tela utilizada nas Provas objetivas de Geografia de História do Vestibular da PUC Rio. questão 2 de História, p. 5. Disponível em <<https://is.gd/VfRy78>>, acesso em 12 de janeiro de 2020.

FREIRE, Adriana C. **Praias na festa anual da aldeia Katokkin.** 2019. Fotografia.

_____. **Praias.** 2019. Fotografia.

_____. **Entrada do território indígena Xukurú-kariri.** 2020. Fotografia.

_____. **Dona Zezinha Xukurú-kariri.** 2020. Fotografia.

GRUPIONI, Luis Donisete Bensi (Org.). **Índios no Brasil.** Ministério da Educação e Desporto. Disponível em <http://www.dominipublico.gov.br/>, acesso em 23 de outubro de 2018.

HONDIUS, Henricus. JANSSONIUS, Johannes. **Americae Pars Meridionalis.** Gravura em cobre, impressa em papel, 46x55 cm. Nouveau Theatre du Monde ou Nouvel Atlas, incluindo Les Tables e Descrições de todas as regiões da Terra. Amsterdã. 1641. Reprodução fotográfica: autoria desconhecida. Disponível em <<https://is.gd/onxWR5>>, acesso em 12 de janeiro de 2020.

JESUS, Gutemberg de. **Casamento indígena.** 2017. Fotografia.

_____. **Pintura corporal indígena para o casamento de Rani Kariri-xoco.** 2017. Fotografia.

LINDOSO, Dirceu. **O Grande Sertão: os currais de boi e os índios do corso**. Editora Fundação Astrojildo Pereira, 2011.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Uma Etnologia dos “índios misturados”: situação colonial, territorialização e fluxos culturais**. In J.P de Oliveira (org.), *A Viagem da Volta: Etnicidade, Política e Reelaboração Cultural no Nordeste Indígena*. Rio de Janeiro: Contra Capa. 1999, pp. 11-36.

PIRES, Maria Idalena. **Guerra dos Bárbaros – O terrível genocídio que a História oficial não conseguiu esconder**. 2015. Disponível em <http://abre.ai/guerrabarbáros>, acesso em 10 de janeiro de 2020.

PORTINARI, Candido. **A Primeira Missa no Brasil**. Têmpera sobre tela, 272,5x500 cm, 1948. Museu Nacional de Bels Artes. Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM/MinC). Reprodução fotográfica: autoria desconhecida. Disponível em <https://is.gd/3XVP4C>, acesso em 30 de maio de 2020.

POST, Frans. **Vista do Rio São Francisco, Brasil, com Fort Maurits e uma capivara**. Óleo sobre tela, s.d., 60x88 cm. 1638. Museu do Louvre, Paris. Reprodução fotográfica: autoria desconhecida. Disponível em <https://is.gd/gvjf75>, acesso em 28 de junho de 2020.

RAMOS, Suryana. **Elisiane Suíra, Kariri-xocó**, 2019. Fotografia.

SÁVIO, Domingos. **Criança Jiripancó**. 2019. Fotografia.

_____. **Mostra cultural da escola Jiripancó**. 2019. Fotografia.

_____. **Oferendas**. 2019. Fotografia.

SANTANA, Luana. **Vitória Correia Cirqueira, Katokkin**. 2019. Fotografia.

SANTOS, Cícero Pereiro dos (acervo pessoal). **Formatura**. 2015. Fotografia.

SANTOS, Marysa Silva dos. **A Resistência indígena no Rio Grande 1688-1720**. Disponível em <http://hdl.handle.net/123456789/314>, acesso em 16 de janeiro de 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Editora Autores Associados Ltda. 2007. Campinas.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, Apr. 2007. Disponível em <https://tinyurl.com/y889xl99>, acesso em 13 de outubro de 2018.

SILVA, Amaro Hélio Leite da. **Trabalho Indígena na Formação das Alagoas (Século XIX): os índios das matas nas falas e relatórios oficiais**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011. Disponível em <https://tinyurl.com/yde2ngdf>, acesso em 02 de março de 2019.

_____. **Geripankó: a formação de um território indígena no alto sertão**. In: ALMEIDA, Luíz Sávio de (Org.). Índios do Nordeste: etnia, política e história. Maceió: EDUFAL, 2008.

SILVA, Luiz Fennando Villares (org.). **Coletânea da legislação indigenista brasileira**. Brasília: Ministério da Justiça, Fundação Nacional do Índio. 2008. Disponível em <https://tinyurl.com/y7c2nxrp>, acesso em 22 de fevereiro e 2020.

VIEIRA, Jorge L. **Gonzaga. Povos do sertão de Alagoas: confinamento, diáspora e reterritorialização**. Revista Forum Identidades. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 4, Volume 8. jul-dez de 2010. Disponível em <https://tinyurl.com/y958sk3n>, acesso em 12 de outubro de 2018.

_____. **Práticas identitárias e ressignificação do universo imaginário dos povos indígenas do sertão de Alagoas**. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Tese de doutorado. 2014. Disponível em <https://tinyurl.com/yb8zccy2>, acesso em 12 de outubro de 2018.



APÊNDICE B – Formulários Diagnósticos

“EDUCAÇÃO, TRABALHO E A QUESTÃO INDÍGENA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NOS CURSOS DE ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS”,

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa de mestrado “EDUCAÇÃO, TRABALHO E A QUESTÃO INDÍGENA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NOS CURSOS DE ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS”, sob responsabilidade de ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE e sob a orientação e supervisão da Profª. Drª. BEATRIZ MEDEIROS DE MELLO do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT).

A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação:

1. O estudo se destina a identificar quais são os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a história e cultura dos povos indígenas e realizar um levantamento de informações para a construção de um produto educacional.
2. A importância deste estudo é subsidiar a construção de produto educacional, neste caso, um material didático suplementar para professores do ensino técnico integrado ao médio de forma a permitir uma abordagem adequada à inclusão da temática indígena em sala de aula.
3. Entre os resultados que se desejam alcançar destacamos a ampliação do acesso dos estudantes a uma realidade que muitas vezes é apresentada de forma deturpada e, que a partir da oportunidade de debate, os participantes possam ampliar seus conhecimentos sobre essa questão para serem capazes de se posicionarem criticamente.
4. A coleta de dados começará em junho e terminará em setembro de 2019.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: no primeiro contato será apresentado o projeto e os estudantes responderão a um questionário sobre a temática indígena. Após a coleta de dados, análise e interpretação dos dados, produção e aplicação do material didático (produto educacional), os estudantes responderão novamente ao questionário acrescido de um campo de observações para tecerem suas considerações sobre a experiência.
6. A sua participação será nas seguintes etapas: respondendo por duas vezes o questionário – antes e após a aplicação do material didático (produto educacional).
7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são, de acordo com a metodologia descrita, a possibilidade de inibição ou constrangimentos pelo desconhecimento dos temas abordados nos questionários propostos. Para evitar tais riscos, antes do início da pesquisa serão dados todos os esclarecimentos sobre o objetivo do estudo e as etapas metodológicas relativas aos professores e aos estudantes colaboradores. Se, ainda assim, os riscos ocorrerem, o participante pode sair do estudo, sendo o fato comunicado ao CEP para que se avalie a necessidade de se adequar o estudo. Em caso de quebra de sigilo, os dados cujo sigilo tenham sido rompidos durante a realização da pesquisa serão descartados.
8. Os benefícios esperados com a participação do estudante colaborador no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente, são: permitir ampliar o debate sobre o a história e cultura indígena, adquirir mais elementos para pensar o universo das questões históricas e processos sociais que envolvem a população indígena alagoana e, através dessa perspectiva, realizar uma conexão com as bases epistemológicas do ensino técnico e profissional, contribuindo para uma educação integrada, que auxilie em seu ensino-aprendizagem e apreciação crítica das demandas sociais contemporâneas
9. Você receberá apoio e orientação em todas as etapas de realização do estudo, sendo responsáveis por ele as pesquisadoras ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE e a Profª. Drª. BEATRIZ MEDEIROS DE MELLO.
10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.
14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que o menor sob sua responsabilidade venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).
15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação no mencionado estudo e estando consciente dos direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação implicam, concordo em participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço dos responsáveis pela pesquisa:

Instituição: INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS CAMPUS SATUBA

Endereço: R. Dezesete de Agosto, s/n

Complemento: Zona Rural

Cidade/CEP: Satuba/Alagoas, 57120-000

Telefone: (82) : 21266500

Ponto de referência: Estação CBTU

ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE

Endereço: Rua Carlos Gomes da Silva, nº 101

Complemento: Ed. Maison Saint Laurent, aptº 201 - Jatiúca

Cidade/CEP: Maceió/ 57.036-450

Telefone: (82) 99909 5001

Contato de urgência:

ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE

Endereço: Rua Carlos Gomes da Silva, nº 101

Complemento: Ed. Maison Saint Laurent, aptº 201 - Jatiúca

Cidade/CEP: Maceió/ 57.036-450

Telefone: (82) 99909 5001

Profª. Drª. BEATRIZ MEDEIROS DE MELLO

Endereço: Av. Benedito Bentes, S/N – Conj Benedito Bentes II

Complemento:

Cidade/CEP: Maceió/Alagoas, 57.084-649

Telefone: (82) 9.9839-8309

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da Faculdade Estácio de Alagoas analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Estácio de Alagoas

Endereço: Rua Pio XII, 355, Jatiúca, Maceió/AL - CEP 57035-560

Telefone: (82)3214-6828

E-mail: cep.jatiuca.fal@estacio.br

*Obrigatório

1 Local, dia, mês e ano *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

2 Declaro que estou devidamente informado sobre os objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo em participar.
- ☐ Não quero participar.

3 Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro

4 Qual sua idade? *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

5 Qual sua raça/etnia? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Branco
- ☐ Indígena
- ☐ Negro
- ☐ Pardo
- ☐ Outro: _____

6 Série e turma *

7 E aluno reprovado? *

Diagnóstico do Corpo Discente

Questões sobre a temática do projeto.

8 1. Como você vê a influência das etnias indígenas na nossa formação cultural? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito importante
- ☐ Importante
- ☐ Indiferente (neutro)
- ☐ Pouco importante
- ☐ Nenhuma importância

9 2. Assinale as disciplinas que incluem, de alguma forma, a discussão da temática indígena. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Artes
- ☐ História
- ☐ Língua Portuguesa
- ☐ Sociologia

Outro: ☐ _____

- 10 3. Seus professores abordam a história e cultura indígena em sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, de maneira suficiente
☐ Sim, de maneira insuficiente
☐ Não.

- 11 Caso responda "sim", cite as disciplinas e professores *

- 12 4. Os seus livros didáticos abordam a história e cultura indígena? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, de maneira suficiente
☐ Sim, de maneira insuficiente
☐ Não.
☐ Não sei responder

- 13 Caso responda "sim", cite o livro e a disciplina *

- 14 5. Você conhece as etnias indígenas alagoanas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, todas
☐ Sim, algumas
☐ Não

- 15 Caso responda "sim", que etnias poderia citar? *

- 16 6. Você já estudou a história e cultura dos povos indígenas de Alagoas no IFAL? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, de forma suficiente
☐ Sim, de forma insuficiente
☐ Não

- 17 7. Você considera essa discussão importante para sua formação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito importante
☐ Importante
☐ Indiferente
☐ Pouco importante
☐ Não importante

18 8. Você concorda com os direitos sociais concedidos especificamente à população indígena? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
☐ Concordo parcialmente
☐ Indiferente
☐ Discordo
☐ Não sei opinar

19 Justifique sua resposta *

20 9. Você acha que o sentido do trabalho nas comunidades indígenas é diferente do sentido do trabalho realizado no restante da sociedade? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, completamente diferente
☐ Sim, é diferente em algumas coisas, mas há semelhanças
☐ Não, o trabalho tem o mesmo sentido para todas as sociedades
☐ Não sei responder

21 10. Você sabe como indígenas vivem e trabalham hoje? (você pode marcar mais de uma alternativa) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Vivem apenas em aldeias.
☐ Os indígenas apenas caçam, pescam e produzem artesanato.
☐ Podem viver em aldeias ou fora delas.
☐ O trabalho envolve a arte, a religiosidade, a produção agrícola, entre outras atividades.
☐ Os indígenas não trabalham fora das aldeias;
☐ Os indígenas hoje também trabalham como assalariados formais ou informais dentro e fora das aldeias

Outro: ☐ _____

22 Justifique sua resposta *

23 De 1 a 10, como você avalia seu conhecimento sobre a temática? *

Marcar apenas uma oval.

☐ 0

- 1 Declaro que estou devidamente informado sobre os objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo em participar.
☐ Não quero participar.

- 2 Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino
☐ Masculino
☐ Outro

- 3 Idade *

- 4 Tempo de docência *

- 5 Tempo de docência no Ifal *

- 6 Escolaridade *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Graduação
☐ Especialização
☐ Mestrado
☐ Doutorado
☐ Pós-doc

Diagnóstico

Questões sobre a temática do projeto.

- 7 1. Que disciplina você leciona? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Artes
☐ História
☐ Língua Portuguesa
☐ Sociologia
☐ Outro: _____

- 8 2. O plano de ensino da sua disciplina contempla a discussão da temática indígena? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

9 3. Você aborda a questão indígena em suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

10 4. No tratamento dos temas específicos da sua disciplina, há alguma intersecção com a temática da questão indígena? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Frequentemente
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

11 5. Os livros didáticos da sua disciplina abordam a história e cultura indígena? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, de maneira suficiente
- ☐ Sim, de maneira insuficiente
- ☐ Não

12 6. No debate sobre as formas de realização do trabalho contemporâneo o estudo do sentido do trabalho para a população indígena pode colaborar? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo completamente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Indiferente
- ☐ Discordo
- ☐ Não tenho bases para opinar

13 Justifique sua resposta

14 7. O Ifal já ofertou formação sobre a temática? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, e participei
- ☐ Sim, e não participei
- ☐ Não

15 No caso de ter participado, quais os tópicos abordados?

16 8. Você conhece os diferentes povos indígenas de Alagoas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

17 Em caso positivo, quais poderia citar?

18 9. Você inclui a discussão sobre os povos indígenas alagoanos nas suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

19 10. Você teria condições de preparar material didático para suas aulas sobre a temática da questão anterior? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, de maneira suficiente
- ☐ Sim, de maneira insuficiente
- ☐ Não

20 11. Você considera necessária a oferta de material didático suplementar sobre o tema para auxiliar no tratamento da temática em sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo completamente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Indiferente
- ☐ Discordo
- ☐ Não tenho bases para opinar

21 Justifique sua resposta *

22 12. Você concorda com os direitos sociais concedidos especificamente à população indígena? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Indiferente
- ☐ Discordo
- ☐ Não tenho bases para opinar

23 Justifique sua resposta *

✓

24 De 1 a 10, como você avalia seu conhecimento sobre a temática? *

✓

Marcar apenas uma oval.

1
0

☐

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C – Formulário de Avaliação do PE.

Formulário de avaliação de Produto Educacional do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT): "Etnias Indígenas Alagoanas"

Produto Educacional (PE) produzido por Adriana Cirqueira Freire sob orientação da Profa Dra Beatriz Medeiros de Melo. Este PE será encartado na dissertação "Educação Integral e a questão indígena: uma proposta de intervenção no Instituto Federal de Alagoas" e disponibilizado publicamente no Banco de Produtos Educacionais do MEC, no site deste programa de pós-graduação e outros portais.

*Obrigatório

1 Endereço de e-mail *

..

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa de mestrado "EDUCAÇÃO INTEGRAL E A QUESTÃO INDÍGENA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NOS CURSOS DE ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS", sob responsabilidade de ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE e sob a orientação e supervisão da Prof^a. Dr^a. BEATRIZ MEDEIROS DE MELLO do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação:

1. O estudo se destina a identificar quais são os conhecimentos prévios dos estudantes e professores sobre a história e cultura dos povos indígenas e realizar um levantamento de informações para a construção de um produto educacional.
2. A importância deste estudo é subsidiar a construção de produto educacional, neste caso, um material didático suplementar para professores do ensino técnico integrado ao médio de forma a permitir uma abordagem adequada à inclusão da temática indígena em sala de aula.
3. Entre os resultados que se desejam alcançar destacamos a ampliação do acesso dos estudantes a uma realidade que muitas vezes é apresentada de forma deturpada e, que a partir da oportunidade de debate, os participantes possam ampliar seus conhecimentos sobre essa questão para serem capazes de se posicionarem criticamente.
4. A coleta de dados para o diagnóstico inicial começará em junho e terminará em setembro de 2019.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: no primeiro contato será apresentado o projeto e os participantes responderão a um questionário sobre a temática indígena. Após a coleta de dados, análise e interpretação dos dados, produção do material ele será avaliado (haverá um campo de observações para tecerem suas considerações sobre o material).
6. A sua participação será nas seguintes etapas: respondendo a um questionário sobre a temática indígena e sobre sua discussão em sala de aula, participando de reuniões sobre a formatação do material didático (produto educacional) que melhor se adapta aos estudantes de ensino médio integrado e (ou) avaliando o material produzido.
7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são, de acordo com a metodologia descrita, a possibilidade de inibição ou constrangimentos pelo desconhecimento dos temas abordados nos questionários propostos. Para evitar tais riscos, antes do início da pesquisa serão dados todos os esclarecimentos sobre o objetivo do estudo e as etapas metodológicas relativas aos professores e aos estudantes colaboradores. Se, ainda assim, os riscos ocorrerem, o participante pode sair do estudo, sendo o fato comunicado ao CEP para que se avalie a necessidade de se adequar o estudo. Em caso de quebra de sigilo, os dados cujo sigilo tenham sido rompidos durante a realização da pesquisa serão descartados.
8. Os benefícios esperados com a participação do estudante colaborador no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente, são: permitir ampliar o debate sobre o a história e cultura indígena, adquirir mais elementos para pensar o universo das questões históricas e processos sociais que envolvem a população indígena alagoana e, através dessa perspectiva, realizar uma conexão com as bases epistemológicas do ensino técnico e profissional, contribuindo para uma educação integrada, que auxilie em seu ensino-aprendizagem e apreciação crítica das demandas sociais contemporâneas
9. Você receberá apoio e orientação em todas as etapas de realização do estudo, sendo responsáveis por ele as pesquisadoras ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE e a Prof^a. Dr^a. BEATRIZ MEDEIROS DE MELLO.
10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.
14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que o menor sob sua responsabilidade venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).
15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação no mencionado estudo e estando consciente dos direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação implicam, concordo em participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço das responsáveis pela pesquisa:

Instituição: INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS CAMPUS SATUBA

Endereço: R. Dezessete de Agosto, s/n

Complemento: Zona Rural

Cidade/CEP: Satuba/Alagoas, 57120-000

Telefone: (82) : 21266500

Ponto de referência: Estação CBTU

ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE

Endereço: Rua Carlos Gomes da Silva, nº 101

Complemento: Ed. Maison Saint Laurent, aptº 201 - Jatiúca

Cidade/CEP: Maceió/ 57.036-450

Telefone: (82) 99909 5001

Contato de urgência:

ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE

Endereço: Rua Carlos Gomes da Silva, nº 101

Complemento: Ed. Maison Saint Laurent, aptº 201 - Jatiúca

Cidade/CEP: Maceió/ 57.036-450

Telefone: (82) 99909 5001

Prof^a. Dr^a. BEATRIZ MEDEIROS DE MELO

Endereço: Av. Benedito Bentes, S/N – Conj Benedito Bentes II

Complemento:

Cidade/CEP: Maceió/Alagoas, 57.084-649

Telefone: (82) 9.9839-8309

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da Faculdade Estácio de Alagoas analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danos durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Estácio de Alagoas

Endereço: Rua Pio XII, 355, Jatiúca, Maceió/AL - CEP 57035-560

Telefone: (82)3214-6828

E-mail: cep.jatiuca.fal@estacio.br

2 Declaro que aceito participar desse processo de avaliação, sendo seu conteúdo de fundamental importância para o processo de validação do

Produto Educacional em construção. *

Marcar apenas uma oval.

☐ Concordo em participar.

☐ Não quero participar.

Identificação da categoria de avaliador/a

3 Você é...

Se você compõe as duas categorias abaixo, solicitamos que preencha esse formulário duas vezes, cada uma delas como parte de uma categoria.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Professor do Ensino Médio Integrado no IFAL. *Pular para a pergunta 4*
- ☐ Pesquisador da temática indígena em Alagoas. *Pular para a pergunta 19*

Avaliação por professores/as do Ensino Médio Integrado do IFAL

4 1. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro

5 2. Idade *

6 3. Tempo de docência (em anos) *

7 4. Escolaridade *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós-doutorado

8 5. Que disciplina você leciona? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Artes
- ☐ História
- ☐ Língua Portuguesa
- ☐ Sociologia
- ☐ Outro:

9 6. O conteúdo da cartilha é relevante para o nível de conhecimento de estudantes do Ensino Médio. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo (neutro)
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo completamente

10 7. A cartilha tem conteúdos que não são encontrados nos livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro Didático. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo (neutro)
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo completamente

- 11 8. Há conteúdos na cartilha que podem ser utilizados no âmbito da disciplina que você leciona. *

Marcar apenas uma
oval.

- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Não concordo, nem discordo (neutro)
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo plenamente

- 12 9. A linguagem é adequada para o ensino médio *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo (neutro)
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo completamente

- 13 10. Os recursos gráficos são significativos e dialogam com os textos apresentados em cada sessão. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concorde plenamente
- ☐ Concorde parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo (neutro)
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo completamente

- 14 11. A diagramação é adequada, sendo agradável ao leitor e informando claramente passagens de sessões. *

Marcar apenas uma ova!.

- ☐ Concorde plenamente
- ☐ Concorde parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo (neutro)
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo completamente

- 15 12. A bibliografia é adequada e suficiente para o tratamento do tema ao nível do Ensino Médio. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Não concordo nem discordo (neutro)
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo completamente

- 16 13. Você utilizaria elementos (trechos específicos do material, relacionado à sua disciplina) deste produto educacional, tal como ele se apresenta nesta versão? *

Marcar apenas uma
oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

- 17 14. Você identificou erros gramaticais ou de formatação no texto da cartilha? *

Marcar apenas uma
oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sua resposta for positiva, solicitamos a gentileza de relacionar os erros encontrados na última questão desse formulário, reservado análise qualitativa.

- 18 Qualifique lacunas ou críticas observadas. Estes apontamentos serão essenciais para o processo de reformulação do PE. *

Sugestões para formular as respostas qualitativas: 1. Verifique as questões à quais não indicou a resposta "concordo plenamente", relacione-as abaixo e descreva os limites/lacunas/críticas observadas. 2. Se você indicou "Não" à questão 13, justifique. 3. Se você indicou "Sim" à questão 14, relacione os erros identificados.

Avaliação por pesquisadores da temática indígena em Alagoas.

- 19 1. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino
☐ Masculino
☐ Outro

- 20 2. Idade *

- 21 3. Titulação *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Mestrado
☐ Doutorado
☐ Pós-doutorado

- 22 4. Instituição de vínculo principal

- 23 3. Tempo de trabalho em pesquisas na temática em questão (em anos) *

- 24 4. A linguagem do material é adequada para estudantes do Ensino Médio. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo plenamente
☐ Concordo parcialmente
☐ Não concordo nem discordo (neutro)
☐ Discordo parcialmente
☐ Discordo completamente

- 25 5. Os recursos gráficos são significativos e dialogam com os textos apresentados em cada sessão. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo plenamente
☐ Concordo parcialmente
☐ Não concordo nem discordo (neutro)
☐ Discordo parcialmente
☐ Discordo completamente

- 26 6. A diagramação é adequada, sendo agradável ao leitor e informando claramente passagens de sessões. *

·
Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo plenamente
☐ Concordo parcialmente
☐ Não concordo nem discordo (neutro)
☐ Discordo parcialmente
☐ Discordo completamente

- 27 7. O conteúdo da cartilha apresenta debates/informações que não são comumente tratados no contexto do Ensino Médio. *

·
Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo plenamente
☐ Concordo parcialmente
☐ Não concordo nem discordo (neutro)
☐ Discordo parcialmente
☐ Discordo completamente

- 28 8. O conteúdo da cartilha é relevante para o nível de conhecimento de estudantes do Ensino Médio. *

·
Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo plenamente
☐ Concordo parcialmente
☐ Não concordo nem discordo (neutro)
☐ Discordo parcialmente
☐ Discordo completamente

- 29 9. O conteúdo da cartilha remete a elementos suficientes para o reconhecimento, ao nível do Ensino Médio, de como vivem e trabalham os indígenas em Alagoas.

·
Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo plenamente
☐ Concordo parcialmente
☐ Não concordo, nem discordo (neutro)
☐ Discordo parcialmente
☐ Discordo completamente

- 30 10. A bibliografia é adequada e suficiente para o tratamento do tema ao nível do Ensino Médio.

·
Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo plenamente
☐ Concordo parcialmente
☐ Não concordo nem discordo (neutro)
☐ Discordo parcialmente
☐ Discordo completamente

- 31 11. Você indicaria para professores do Ensino Médio em Alagoas a leitura e utilização em sala de aula desse material, tal como ele se apresenta?

·
Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

- 32 12. Você identificou erros gramaticais ou de formatação no texto da cartilha?

·
Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

Se sua resposta for positiva, solicitamos a gentileza de relacionar os erros encontrados na última questão desse formulário, reservado análise qualitativa.

33

13. Qualifique lacunas ou críticas observadas. Estes apontamentos serão essenciais para o processo de reformulação do PE. *

Sugestões para formular as respostas qualitativas: 1. Verifique as questões à quais não indicou a resposta "concordo plenamente", relacione-as abaixo e descreva os limites/lacunas/críticas observadas. 2. Se você indicou "Não" à questão 13, justifique. 3. Se você indicou "Sim" à questão 14, relacione os erros identificados.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO A – Parecer do Conselho De Ética

FACULDADE ESTÁCIO DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação, trabalho e a questão indígena: uma proposta de intervenção nos cursos de ensino técnico integrado ao médio do Instituto Federal de Alagoas

Pesquisador: ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 12850719.0.0000.5012

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.475.864

Apresentação do Projeto:

Com o objetivo de contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros, mais especificamente das etnias do estado de Alagoas, nas salas de aula dos cursos técnicos integrados ao médio do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), este projeto de pesquisa elaborará um produto educacional direcionado e produzido de forma participativa, com a contribuição do corpo docente. Tal iniciativa colabora ainda para uma implementação mais efetiva da legislação que instituiu a obrigatoriedade da inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" no currículo oficial das escolas públicas e privadas: a Lei Federal nº 11.645 de 10 de março de 2008. É missão do Ifal formar cidadãos críticos e capazes de contribuir para o desenvolvimento do estado e do país, preparar o estudante para além do mercado de trabalho. Assim, o presente projeto de pesquisa, utilizando a pesquisa-ação como método, busca ampliar o conhecimento sobre a história e os processos sociais que afetam a população indígena alagoana, incluindo o trabalho, a fim de construir um retrato desse grupo a partir da sua história, da memória e da cultura. Participarão da pesquisa os 11 (onze) professores das disciplinas Artes, História, Língua Portuguesa (disciplinas que, de acordo com a Lei nº 11.645/08, devem tratar da temática) e Sociologia do Campus Satuba e os alunos de uma turma de terceiro ano (aproximadamente 35 estudantes). Entrevistaremos ainda as duas (2) pedagogas do campus. Os instrumentos de coleta

Endereço: Rua Pio XII, 365

Bairro: Jatiúca

CEP: 57.035-560

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-6032

Fax: (82)3214-6028

E-mail: cep.jatiuca@ifal@estacio.br

FACULDADE ESTÁCIO DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.475.884

condições de reconhecimento da presença indígena em Alagoas, sua cultura e relação com o trabalho, conteúdo ausente dos livros didáticos utilizados pelos professores na rede de ensino. Ao mesmo tempo, através do conhecimento dos processos históricos e sociais que atravessam a trajetória destas comunidades, será possível

sensibilizar servidores e estudantes a respeito dos processos de exclusão as atingem e da importância e influências das comunidades indígenas na formação da cultura alagoana. Por meio do material didático produzido, promoveremos a divulgação de resultados de pesquisas acadêmicas a respeito das etnias indígenas alagoanas, em linguagem acessível, a estudantes do nível médio técnico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

TRABALHO APTO E SEM IMPLICAÇÕES ÉTICAS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

ADEQUADOS

Recomendações:

SOLICITAMOS QUE COM O DESFECHO DO TRABALHO, SEJA ENCAMINHADO UM RELATÓRIO PARA ESTE CEP POR MEIO DA NOTIFICAÇÃO DOCUMENTAL TÃO LOGO SEJA CONCLUÍDO O TRABALHO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

SEM PENDÊNCIAS

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1327970.pdf	25/06/2019 09:57:49		Aceito
Outros	PreProjeto_corrigido_VersaoCorrigidaPB.pdf	25/06/2019 09:51:54	ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE	Aceito
Outros	CartaResposta_2.pdf	18/06/2019 11:57:09	ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3397886.pdf	18/06/2019 11:20:43	ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE	Aceito
Outros	AnexoVIII_Compromisso_Orientacao.pdf	23/05/2019 23:39:28	ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AnexoVII_Declaracao_Infraestrutura.pdf	23/05/2019 23:39:14	ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE	Aceito

Endereço: Rua Pio XII, 355

Bairro: Jatiúca

CEP: 57.035-580

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-6832

Fax: (82)3214-6828

E-mail: cep.jatiuca.fis@estacio.br

FACULDADE ESTÁCIO DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.475.864

Outros	Carta_Resposta.pdf	23/05/2019 23:37:01	ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE	Acelto
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3315170.pdf	23/05/2019 23:31:59	ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	UltimaFolhaAnexoIV_TALE.pdf	23/05/2019 23:28:01	ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	UltimaFolhaAnexoIII_TCLE_docentes.pdf	23/05/2019 23:27:40	ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	UltimaFolhaAnexoII_TCLE_estudantes.pdf	23/05/2019 23:27:20	ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	UltimaFolhaAnexoI_TCLE_Pais.pdf	23/05/2019 23:26:49	ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Completo.pdf	17/04/2019 11:58:05	ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE	Acelto
Cronograma	Cronograma.pdf	17/04/2019 09:28:19	ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anexo6_Autorizacao.pdf	17/04/2019 09:21:43	ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE	Acelto
Declaração de Pesquisadores	Anexo5_Publicizacao.pdf	17/04/2019 09:21:27	ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE	Acelto
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	17/04/2019 09:13:54	ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Anexo4_TALE.pdf	17/04/2019 09:09:30	ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Anexo3_TCLE_Estimadores.pdf	17/04/2019 09:09:17	ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Anexo2_TCLE_Serv.pdf	17/04/2019 09:09:00	ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	Anexo1_TCLE_Resp.pdf	17/04/2019 09:08:46	ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE	Acelto

Endereço: Rua Pio XII, 355

Bairro: Jatiúca

CEP: 57.035-560

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-6832

Fax: (82)3214-6838

E-mail: cep.jatiuca.fis@estacio.br

FACULDADE ESTÁCIO DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.475.854

Ausência	Anexo1_TCLE_Resp.pdf	17/04/2019 09:08:46	ADRIANA CIRQUEIRA FREIRE	Acelto
----------	----------------------	------------------------	-----------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

MACEIO, 30 de Julho de 2019

Assinado por:
Bárbara Rosa Bezerra Alves Ferreira
(Coordenador(a))