

**ESCOLAS INDÍGENAS WASSU-COCAL: POSTULAÇÕES PARA CURRÍCULO
ESPECÍFICO – DO APAGAMENTO ÀS INSURGÊNCIAS**

WASSU-COCAL INDIGENOUS SCHOOLS – CLAIMS FOR A SPECIFIC
CURRICULUM: FROM DELETION TO INSURGENCIES

LAS ESCUELAS INDÍGENAS WASSU-COCAL – RECLAMAN UN CURRÍCULO
ESPECÍFICO: DE LA ELIMINACIÓN A LAS INSURGENCIAS

Valdeck Gomes de Oliveira Junior¹ 0000-0001-8877-1851

Cléia da Silva Lima² 0000-0002-2025-4812

Valéria Campos Cavalcante³ 0000-0001-9512-1531

¹Universidade Federal de Alagoas – Maceió, Alagoas, Brasil; deck.historia@gmail.com

²Universidade Federal de Alagoas – Maceió, Alagoas, Brasil; cleialima5@gmail.com

³Universidade Federal de Alagoas – Maceió, Alagoas, Brasil;
valeria.cavalcante@penedo.ufal.br

RESUMO:

Este artigo traz o recorte de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação - PPGE/CEDU/UFAL, tendo como objetivo ressaltar os caminhos curriculares e identitários trilhados como tática de resistência e de existência em escolas do etnoterritório Wassu-cocal, Joaquim Gomes/AL. O foco está centrado nas reivindicações por um currículo específico, decolonial. Adotou-se como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, baseada em estudo de casos múltiplos. Neste texto, são enfatizados dados que foram recolhidos em entrevistas realizadas com as educadoras, as quais desenvolveram práticas curriculares tanto em sala de aula, como também como na atuação como coordenadoras pedagógicas. Em suma, as observações e as entrevistas realizadas demonstraram que, em seus currículos, as educadoras ultrapassaram as prescrições, valorizando os conhecimentos dos estudantes, dando lugar a práticas/experiências decoloniais, seguindo caminhos mais democráticos, emancipatórios, rompendo com as imposições do currículo prescrito. Assim, salienta-se que as práticas curriculares contra-hegemônicas se reconfiguram cotidianamente nas duas escolas investigadas, para além dos conhecimentos tradicionais do currículo.

Palavras-chave: escolas indígenas; currículos específicos; experiências decoloniais.

ABSTRACT:

This article brings an excerpt from research developed in the Maestry in Education - PPGE/CEDU/UFAL, with the objective of highlighting the curricular and identity paths taken as a tactic of resistance and existence in schools of the ethnoterritory Wassu-cocal, Joaquim Gomes/AL. The focus is centered on claims for a specific, decolonial curriculum. Qualitative research was adopted as a methodological approach, based on multiple case studies. In this text, data is emphasized, which was collected in interviews with the educators, who developed and, to this day, continue developing curricular practices in the classroom, along with pedagogical coordinators. In short, the observations and interviews carried out showed that in their curricula the educators went beyond the prescriptions, valuing the students' knowledge, giving rise to decolonial practices/experiences, following more democratic, emancipatory paths, breaking with the impositions of the prescribed curriculum. Thus, it is emphasized that the counter-

hegemonic curricular practices are reconfigured constantly in the two investigated schools, beyond the traditional knowledge of the curriculum.

Keywords: indigenous schools; specific curricula; decolonial experiences.

RESUMEN:

Este artículo trae el extracto de una investigación desarrollada en la Maestría en Educación - PPGE / CEDU / UFAL, con el objetivo de resaltar los caminos curriculares e identitarios recorridos como táctica de resistencia y existencia en las escuelas del etnoterritorio Wassu-cocal, Joaquim Gomes / AL. El enfoque se centra en las demandas de un plan de estudios específico y decolonial. La investigación cualitativa basada en múltiples estudios de casos fue adoptada como un enfoque metodológico. En este texto se destacan datos recolectados en entrevistas a los educadores que desarrollaron prácticas curriculares en el aula, así como las coordinadoras pedagógicas. En resumen, las observaciones y entrevistas realizadas mostraron que en sus currículos los educadores fueron más allá de las prescripciones, valorando los conocimientos de los estudiantes, dando lugar a prácticas/experiencias descoloniales, siguiendo caminos más democráticos y emancipadores, rompiendo con las imposiciones del plan de estudios prescrito. Así, se destaca que las prácticas curriculares contrahegemónicas se reconfiguran cotidianamente en las dos escuelas investigadas, más allá de los saberes tradicionales del currículo.

Palabras clave: escuelas indígenas; currículos específicos; experiencias decoloniales.

Introdução

O presente artigo traz o recorte de uma pesquisa¹ desenvolvida no Mestrado em Educação - PPGE/CEDU/UFAL, tendo como objetivo ressaltar os caminhos curriculares e identitários trilhados como tática de resistência e de existência em escolas do etnoterritório Wassu-cocal, Joaquim Gomes/AL, com foco nas reivindicações por um currículo específico, decolonial. Para tanto, buscaram-se as vozes de educadoras² que desenvolvem as práticas pedagógicas curriculares em sala de aula.

Tomando-se os espaços das escolas pesquisadas, ressalta-se que a coleta ocorreu em 2 (duas) escolas indígenas no Território Wassu-Cocal (Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza e Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira). Nesse sentido, este estudo busca pesquisar: em que medida as professoras das escolas indígenas do etnoterritório Wassu-Cocal constroem currículos contra-hegemônicos que extrapolem as propostas curriculares oficiais, considerando-se as insurgências e os saberes da comunidade?

Nesse intento, registra-se que os currículos, sua organização, a definição e a hierarquização dos conhecimentos, dos que permanecem e dos que são silenciados, e que fazem parte de relações, de experiências, de interesses e de tensões sociais, são constituídos de múltiplas vozes, as quais podem utilizar o discurso do grupo dominante, ou resistem a ele. E,

¹ Aprovada pelo Comitê de Ética a partir da Plataforma Brasil sob Parecer nº 5.068.915.

² Todas as envolvidas nesta pesquisa são do sexo feminino.

nesse aspecto, as histórias podem ser invertidas, subvertidas e parodiadas, criando-se identidades e subjetividades contra-hegemônicas. Esse movimento é o que se conhece por decolonização dos currículos, a qual é desafiadora para a educação escolar no século XXI, com vistas à promoção de sociedades mais justas e solidárias.

Compreende-se, dessa forma, que a identidade é constituída por meio da imbricação com a diferença, “[...] por meio da diferença, e não fora dela” (Santos, 2020); ou seja, a diferença constitui-se pela falta, mas que essa falta reverbera em afirmação de identidades, de demarcar posições, de escolher o lado que se pretende permanecer.

Desse modo, para o foco deste estudo, afirma-se que a gênese da educação escolar indígena, no Brasil e em Alagoas, dá-se a partir de processos históricos que resultaram do aporte jurídico embasado em direitos e em garantias constitucionais. Assim, devemos intensificar as discussões acerca da diversidade étnico-cultural da população brasileira, incitando o campo educacional a debater a temática indígena nas escolas do país.

Destarte, essa temática estaria sendo tratada, nos documentos oficiais, como algo para desconstruir os preconceitos, os estereótipos que insistem em definir o lugar e a condição do indígena, ao confiná-lo no tempo pretérito, sem discutir possibilidades do tempo presente, quiçá do tempo futuro. Isso não é só um desafio, mas, sim, uma missão complexa, necessária e urgente.

Mesmo com as conquistas na legislação, o que se observa é que a escola e a prática escolar nas comunidades indígenas continuam atuando no campo das disputas políticas, ideológicas, de poder e de projetos de sociedade. Diante da dimensão da pesquisa, neste recorte, trazem-se as narrativas de professoras (registra-se que todas as investigadas são do sexo feminino) que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais, nas escolas indígenas pesquisadas. Para tanto, utilizou-se como metodologia uma abordagem qualitativa, baseada em estudo de casos múltiplos.

Considerando-se esses pressupostos, metodologicamente, este artigo está assim organizado: Introdução, seguida dos seguintes tópicos: Caminhos metodológicos; Currículos nas escolas indígenas do/no Wassu-Cocal: resistências e decolonialidade; Presença de práticas contra-hegemônicas e emancipatórias curriculares em salas de aula: o que nos dizem as vozes das educadoras; Conclusões.

Caminhos Metodológicos

Esta pesquisa enveredou por um percurso metodológico, de natureza qualitativa, que respondeu a questões muito particulares, de maneira a se trabalhar com um universo de significados. Quanto à técnica, o foco se deu no estudo de casos múltiplos, tomando-se como referência escolas indígenas (Oliveira Junior, Lima; Cavalcante, 2022). Assim, conhecer os espaços referenciais desse povo, trocar informações é sempre um aprendizado como professores e pesquisadores.

O estudo de casos múltiplos nos permite entender que a abordagem de pesquisa amplia conhecimentos a partir de casos particulares. Nesse caso específico, as microssituações das escolas pesquisadas, bem como os contextos particulares das escolas, indicam percepções que extrapolaram o espaço tempo escolar e curricular, o que resvala na comunidade pesquisada.

Como em todo estudo, foi realizada revisão bibliográfica e leitura interpretativa as quais envolveram textos sobre o tema investigado. Nessa conjuntura, como fonte de coleta de dados, o trabalho se valeu de entrevista semiestruturada. Tomando-se os espaços das escolas pesquisadas, a coleta ocorreu em 2 (duas) Escolas indígenas no Território Wassu-Cocal (Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza e Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira), e envolveu 4 (quatro) docentes indígenas, sendo 2 (duas) docentes de cada escola, e 1 (uma) coordenadora de cada escola.

Para a devida coleta, como afirmado acima, utilizou-se da entrevista semiestruturada, entendendo que a entrevista semiestruturada “[...] apresenta-se como uma técnica adequada para a obtenção de informações dos diversos atores envolvidos nos fenômenos educativos, fornecendo dados para a compreensão das relações entre os sujeitos e o recorte analisado” (Oliveira, Guimarães; Ferreira, 2023, p. 219). Justifica-se, assim, que a escolha do tipo de entrevista perpassa pela manutenção de uma atmosfera respeitosa, de leveza e de segurança sem que os entrevistados se sintam pressionados, considerando-se a necessidade de realizar a escuta, o que permitiu estender os olhares das pesquisadoras deste estudo.

Importa registrar que as docentes indígenas pesquisadas são identificadas no trabalho como: D1, D2, D3, D4, para manter o anonimato, e, dessa forma, preservar os sujeitos envolvidos na pesquisa. As coordenadoras são identificadas, respectivamente, como C1 e C2, seguindo o critério do anonimato para preservar os sujeitos partícipes da pesquisa.

Os dados da pesquisa foram coletados no fim do segundo semestre de 2021 e entre o primeiro e segundo semestres de 2022. Os dados foram analisados a partir do princípio da

análise textual discursiva das professoras. Ressalta-se, nesse âmbito, a importância da coleta das narrativas/vozes, por entendê-las como fundamentais para esta pesquisa.

Destaca-se, nesse ínterim, o atravessamento do período pandêmico, em que os protocolos de saúde inspiraram cuidados extremos em relação à saúde e à segurança das populações indígenas no estado alagoano, como também as relativas a dos pesquisadores de um modo geral. No que concerne às inquietações surgidas, todas elas ficaram em torno das ações curriculares e em como os currículos foram reconfigurados pelas professoras.

Currículos nas escolas indígenas do/no Wassu-Cocal: resistências e decolonialidade

Atualmente, mais especificamente nos anos 2020, do século XXI, para desvelar ou revelar o currículo e as práticas educacionais no universo indígena, é necessário compreendê-los num contexto de imbricamento simbiótico e antagônico, numa inter-relação entre o currículo prescrito e o currículo emancipador. Essa inter-relação e suas práticas não acontecem ao acaso, ou aleatoriamente; pelo contrário, há uma racionalidade.

Nessa perspectiva, é de se salientar que há cada vez mais, nos documentos curriculares, as influências das teorias pós-críticas, conforme dispõem Walsh (2023), os quais rompem com o primado da racionalidade moderna, mesmo de forma pontual. Isso ocorre, sobretudo, nas escolas indígenas, com práticas curriculares plurais, nas quais os conhecimentos formais dialogam com aqueles trazidos pelos estudantes, num entrecruzamento de múltiplos saberes, permitindo aos docentes e/ou pesquisadores um direcionamento para novas perspectivas paradigmáticas na educação escolar indígena.

Desse modo, enfatiza-se que o (re)fazer curricular potencializa a valorização das experiências sociais, constituindo-se em formas concretas de superar a tradição curricular, atreladas ao pensamento hegemônico, já que apresenta como base o diálogo intercultural, que é condição precípua para práticas emancipatórias curriculares, para a formação das/os professoras/es indígenas, e é inserido na dinâmica das escolas indígenas. Compreende-se, nesse intento, que a escola indígena entendida como território para a mobilização e a produção identitária dos sujeitos é o espaço de conflitos, de (des)construções, de interculturalidades na perspectiva contra-hegemônica, o qual propicia o fortalecimento político e cultural dos sujeitos envolvidos como agentes de suas histórias.

Apesar desse entendimento, em Alagoas, constatam-se tentativas de invisibilidades em relação às comunidades e, conseqüentemente, às escolas indígenas. Destaca-se que a maior

dificuldade do Estado é reconhecer os povos indígenas como sujeitos epistêmicos que reivindicam seus lugares, suas resistências e suas existências, transformando o espaço escolar indígena em terreno conflituoso, permeado pelas disputas políticas e simbólicas que ocorrem no contexto da Diferença Colonial (Oliveira Junior, Lima; Cavalcante, 2022, p. 5). Conhecer a gênese do povo em questão, pisar no solo dos grandes sábios, escutar suas narrativas por meio dos parentes próximos dessas grandes Lideranças que deixaram um legado aos que lideram e protagonizam suas próprias histórias na contemporaneidade é dar visibilidade aos sujeitos.

Para que isso ocorra, os documentos curriculares e os espaços escolares indígenas precisam estar convergentes para potencializar o conhecimento, o poder e a identidade, pois estes não podem ser desvinculados do universo indígena. Nesse aspecto, são as autoafirmações, a autodeterminação, as cosmovisões reivindicatórias e dialógicas que perspectivam o embate com o colonialismo fundante dos Estados. Desse modo, o movimento emancipatório reflete, ao mesmo tempo, a insurgência dos povos subalternizados em repelir a opressão, a marginalização produzida pelos colonialistas. Estes últimos, porém, focalizam a manutenção dos privilégios.

Compreende-se, nesse sentido, que a dinâmica da relação de poder desigual, alimentada pelas hostes colonialistas, evoca a reflexão de que currículo é discussão, é movimento diastólico, é pulsão pendular e insurgente, conclamando os “esfarrapados do mundo” a subverterem a lógica hegemônica. Na concepção já abordada, o documento em questão é entendido como construção social, é território político-pedagógico que reflete a visão da sociedade, como coletivo e como indivíduo, atrelado à educação, à cultura e ao poder.

Nessa conjuntura, é importante afirmar que, mesmo com as conquistas na legislação, a escola e a prática escolar nas comunidades indígenas atuam, como já afirmado, no campo das disputas políticas, ideológicas, de poder e de projetos de sociedade. Vale reforçar, nesse sentido, que a identidade é constituída por meio da imbricação com a diferença, “[...] por meio da diferença, e não fora dela” (Santos, 2020); ou seja, a diferença constitui-se pela falta, e essa falta reverbera em afirmação de identidades, de demarcar posições.

Em se falando acerca de diferença, ressalta-se que as sociedades indígenas têm seu sentido de fruição coletiva, e que, após longos séculos, lutam taticamente para superar a violência epistêmica de um Estado que decidiu impor o deslocamento social dos povos originários para as franjas do mundo.

Desse modo, o sentido de grupo, de coletivo se faz presente para contra-atacar o imperativo violento do Estado que usa o documento curricular como cultura singular normativa

e legitimadora do *status quo*. Atentos, os povos indígenas do Brasil e, especificamente, os de Alagoas têm essa compreensão de que o currículo é arena de interesses antagônicos e que não hão de esmorecer ante as disputas de poder.

Assim, constata-se que as práticas curriculares, sobretudo aquelas que ocorrem junto às escolas do Wassu-Cocal, exigem ações planejadas, pensadas pelas comunidades, pelas lideranças, pelos professores, considerando-se o contexto no qual estão inseridos, com a intenção de superar a tradição curricular prescritiva, estabelecendo transgressões dessa prescrição.

Nessa perspectiva, entende-se que as escolas do Wassu-Cocal tentam, cotidianamente, superar a verticalidade, a hierarquização que fazem parte da prescritividade curricular, e que usam da confluência entre o cultural e o material como prática de poder hegemônico. Nesse sentido, não se pode negar que, na Educação Escolar Indígena, o recomendável é pensar e desenvolver diferentes currículos para atender aos diferentes projetos educativos e de escolas constituídas para legitimar diferentes culturas, em contraponto à prescritividade e à linearidade cartesianas.

Seguindo essa perspectiva, ao discutir a importância de se refletir sobre a identidade cultural no contexto escolar, Cavalcante; Marinho (2019, p. 967) argumentam que:

A construção identitária de cada indivíduo em seu contexto cultural, articula-se a símbolos de identificação a um grupo ou a uma comunidade desvalorizada e extremamente excluída, o que leva à própria negação e silenciamento do sujeito dos seus referenciais culturais, colocando-os em contextos e vidas caracterizadas por profundas injustiças sociais – consignando-se a construções de identidades culturais subalternizadas.

Nesse intento, importa registrar que os povos originários chegaram até à contemporaneidade mediante processos sociais pendulares, que a todo momento desafiaram sua existência e sua resistência, ante as relações de forças de poder desiguais e injustas. Para superar essa condição, eles se movimentaram por meio de lutas, contestações e reivindicações como sujeitos de direitos, como aponta Santos (2020), “[...] sempre que a igualdade ameaçar suas identidades”. Nesse sentido, a diferença estabelece um conjunto de princípios de seleção, de inclusão e de exclusão que deslocam os indivíduos marginalizados para lugares determinados por teorias, políticas e práticas sociais dominantes.

Mignolo (2020) trará para essa reflexão a importância de nos perguntarmos sobre o local no qual os saberes são produzidos. Para ele:

Indagar sobre o local das teorias implica, primeiro, em historicizar qualquer pretensão à universidade da razão, em que certas formas de conhecimento, e não outras, são

relegadas à posição de objeto (conhecimento primitivo, bárbaro, oriental). Em segundo lugar, implica analisar a crença de que o pensamento teórico é desvinculado de locais linguísticos e geoistóricos (Mignolo, 2020, p. 254).

A esse respeito, o que se tem visto é que as subjetividades dos currículos seguem elaboradas a partir das condições contextuais, constituindo-se para além da tradição curricular. Tais currículos, assim, são reconfigurados cotidianamente na relação pessoal e profissional, individual e coletiva dos professores, reescrevendo currículos na relação com as realidades, os saberes locais, com uma visão que vai se alargando, nos macros/micros espaços nacionais (Cavalcante; Marinho, 2019). Desse modo, a escola, ressignificadamente, indígena tem como meio fundante o fortalecimento identitário étnico, tendo como ponto basilar a valorização da dinâmica de articulação entre os povos e suas trocas de conhecimentos, de viveres, de saberes e de culturas, a que chamamos de inter-relação.

Tais unidades escolares, assim, insistem em promover ações pedagógicas, tendo por base a tríade território, natureza e sagrado. Com isso, elas fortalecem o vínculo étnico e o pertencimento do lugar de existência das comunidades indígenas. Nessas ações, as escolas indígenas realizam culminâncias conjuntas entre elas e a comunidade, bem como entre etnias diferentes, ao promoverem encontros pedagógicos, jogos estudantis indígenas, para trocarem informações, dinâmicas, saberes, reflexões, além de debaterem e pautarem reivindicações, tendo a participação dos anciãos e sua valorização como guardiões dos saberes ancestrais.

Nessa perspectiva, são elaborados currículos próximos de sua realidade, tendo a indianidade referencializada, potencialmente emancipadora, porque extrapola o lugar comum normativo do currículo prescrito e impositivo advindo do MEC-Seduc. É possível observar que, dentre outros segmentos sociais brasileiros, os indígenas sobressaem-se quanto à capacidade de imprimir tão forte presença identitária e reivindicatória, provocando os espaços assimétricos de poder, demarcando sua representação e seu lugar da fala, ainda que sob controle social pelo currículo escolar hegemônico.

Nesse aspecto, os indígenas impelem o Estado nacional e suas agências estatais a reverem posturas, para atenderem às suas demandas, ao reivindicarem respeito às diversas lógicas de produção de conhecimentos, de mundividências vividas e praticadas pelos povos indígenas.

O aspecto (inter)relacional, conforme afirma Luciano (2019), entre cultura, identidade e currículo, elementos muito presentes na escola indígena, é algo que deve provocar a comunidade, os grupos étnicos a reafirmarem sua ancestralidade, atravessando diferentes tempos, intencionalidades e (in)gerências institucionais. E tudo isso sem se perder a orientação

para a superação do currículo prescrito, dando ênfase ao currículo emancipador, construído coletivamente, o qual valorize realidades, identidades e diferenças. Esses aspectos serão apontados na seção de análise deste estudo.

Com esse entendimento, é importante destacar que a perspectiva intercultural presente na educação escolar indígena não é invenção originária dos povos indígenas. A esse respeito, afirma Luciano (2019, p. 59):

[...] é importante entendermos que a instituição escolar, assim como a ideia de educação intercultural, é invenção do colonizador. São ferramentas, instrumentos, discursos e modos de pensar e fazer dos colonizadores para atingir determinados objetivos. A instituição escolar, por exemplo, foi criada e é mantida para garantir a manutenção, a reprodução e a continuidade dos modos de vida dos colonizadores europeus, por meio de seus pensamentos, seus conhecimentos e das suas relações sociais, econômicas, políticas e culturais próprios da sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista, tecnicista.

O autor indígena demonstra que a instituição escolar não surgiu no universo indígena, mas foi a partir da sociedade nacional que houve a intencionalidade de trazer os indígenas à “civildade” para transformá-los em corpos subalternizados. Luciano (2019, p. 60) segue sua afirmação, fazendo o contraponto à colonialidade, afirmando que,

[...] com o avanço da liberdade e da autonomia de pensamento nas antigas colônias europeias, setores e sujeitos sociais e intelectuais iniciaram uma forte crítica a esta cultura sistêmica de colonialidade e começaram a esboçar ideias alternativas para possível superação ou enfrentamento da cultura colonial enraizada nas sociedades colonizadas.

Reforça-se que a perspectiva identitária compreende que o currículo escolar praticado nas escolas indígenas deve assumir outra linguagem, uma mais próxima do universo das comunidades, de tal forma que percorra (des)caminhos, perfazendo conexões ancestrais com a atualidade, tendo na oralidade suas permanências e vivências.

Nessa perspectiva, é possível depreender que o etnocurrículo³ produz narrativas e conhecimentos que subvertem a lógica universal ocidental e que trazem elementos próprios que agregam valores sob a ótica contra-hegemônica que tem um modelo (pro)positivo e sustentável, demarcando suas especificidades, as quais se diferenciam da concepção de currículo monolítico dos órgãos oficiais. Ressalta-se, nesse aspecto, que há considerados avanços conquistados na educação escolar indígena, juntamente aos discursos empoderados dos povos indígenas; no entanto, as escolas indígenas sofrem ainda com a política monocultural imposta pelas redes institucionais.

³ Ver: Macedo e Macedo de Sá (2015).

Nesse contexto, Luciano (2019, p. 64) aponta em sua afirmação que,

A escola sendo parte orgânica e estratégica da coletividade, então, assume a tarefa de orientar e formar sujeitos individuais conscientemente orgânicos e corresponsáveis pelo bem viver de todos, que só será alcançado com a superação da cultura colonial destruidora, dominadora, negadora e excludente.

Enfatiza-se, nesse sentido, que a busca pelo pertencimento e pelo reconhecimento étnico-cultural perpassa pela (re)elaboração curricular na perspectiva emancipatória a qual agrega relações culturais, relações pedagógicas, para ressignificar os lugares de fala, as identidades como as dos povos indígenas. E isso acontece para se superar paradigmas cristalizados, seja por meio de embates dialógicos, seja por intermédio das articulações para subverter a lógica da privação, ou da proibição cultural, dos interditos cognitivos, intelectual, pedagógico, tecnológico, os quais têm como intenção o apagamento, a invisibilidade e o controle social dos povos originários de Alagoas.

A esse respeito, o ideal é que os documentos curriculares das/nas escolas indígenas tragam as narrativas, os saberes e as culturas, com sua dinâmica de ação, de acordo com o grupo social, o qual, de posse de sua representatividade, ditará quais serão as narrativas que direcionarão as ações no espaço escolar. Na contramão do ideal, a Seduc-AL apresenta ou “sugere” um currículo prescritivo, idealizado nos moldes da educação convencional, distante da realidade dos povos indígenas de Alagoas.

Contudo, as professoras indígenas e as gestoras das escolas pesquisadas têm buscado meios táticos pedagógicos de burlar os ordenamentos das instâncias oficiais, no sentido de referencializar suas práticas pedagógicas emancipatórias por meio de elementos e significados do universo Wassu-Cocal.

Com essa compreensão, é possível observar que os posicionamentos dos sujeitos, em que a dinâmica curricular exige ação mobilizante e potencializadora, permitem insurgir como novo o lugar de existência e de fala decolonial para legitimar práticas, processos, ações, epistemologias e dinâmicas pluriversais ancestrais que questionem a parametrização colonial curricular; que critiquem as epistemologias e suas ações etnocêntricas; que proponham um currículo horizontalizado, sem hierarquizações, sem arbitrariedades; que sejam abertos a novos pensares, e apontem possibilidades de produção epistemológica elaboradas pelos invisibilizados, que são os reais detentores dos conhecimentos nos seus territórios.

Salienta-se, assim, que a representatividade demarcatória dos povos e educadores indígenas que atuam para a construção de currículos emancipatórios expõe as inquietações pedagógicas, no sentido de possuir a legitimidade para a elaboração e a construção curricular

próprias. E isso se faz necessário para se obter um currículo que fale e atue por/com eles, que se aproxime da sua realidade, que carregue sua cosmovisão nas linhas e entrelinhas do documento curricular, que abra o espaço-tempo para se pensar na formação do humano, como frisa Gomes (2022). Assim, o caráter mobilizador e transformador dos povos indígenas vai demarcando sua autonomia para construir e trilhar caminhos próprios que extrapolam os intramuros das escolas.

Nesse âmbito, o currículo indígena se propõe vinculado aos sujeitos sociais envolvidos na construção curricular para a sua (re)afirmação como povo indígena, e de sua cosmovisão, de maneira que se contribua para uma práxis a qual impulse os sujeitos a se apropriarem de uma humanidade que pronuncia o mundo (Freire, 2019). A prática emancipatória que lança pedagogias afirmativas (como se mostra na seção da análise) tem o currículo como exercício diário de plurais possibilidades e de caminhos, para escutar as vozes e visibilizar os sujeitos. Nesse aspecto, o pesquisador segue sua linha de pensamento afirmando ainda que “[...] seguindo essa perspectiva, identificamos que as experiências dos indígenas se fortaleciam no interior de suas expressões culturais, embora a formação escolar não exitasse [sic] em subestimar ou minimizar a capacidade criadora dos estudantes indígenas” (Ferreira, 2021, p. 52).

Acrescente-se a isso o fato de se apontar a assimetria de poder, a questionar as epistemologias prescritas, para desafiar a estrutura da colonialidade, por meio do coletivo de vozes para alcançar “[...] marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais” (Walsh, 2023, p. 25). Nessa intenção, o documento curricular propositivo e democrático tem a intencionalidade da conscientização e do fortalecimento dos sujeitos oprimidos, mas tem também a ação de (re)conscientizar e, ao mesmo tempo, contrapor-se aos sujeitos em posição de poder, como destacam Cavalcante; Marinho (2019). Dessa forma, a dinâmica do padrão hegemônico tem por base a negação do conflito que leva ao silêncio subalternizante e o conseqüente apagamento existencial.

Destaca-se, portanto, a intencionalidade do currículo dialético, para que os que compõem a colonialidade consigam enxergar as hierarquias produzidas. Acredita-se, assim, que os indígenas, na atualidade, olham para o espelho e se reconhecem culturalmente, enxergam a imagem positiva a qual, por muitas décadas, foi desfigurada negativa e inferiorizadamente, com a intencionalidade de ataque, de negação e de apagamento de seus sinais identitários.

Presença de práticas contra-hegemônicas e emancipatórias curriculares em salas de aula: o que nos dizem as vozes das educadoras

Os sistemas educacionais vigentes em Alagoas seguem a lógica de isolar os indivíduos e os objetos, pois a fragmentação dos sujeitos e dos seus coletivos é interessante para a manutenção do controle, por meio das Secretarias, e da regulação da dinâmica hegemônica. No entanto, na educação escolar indígena, há que se ressaltar a superação da lógica hegemônica, por intermédio da reexistência das educadoras e das escolas.

Sobre os currículos escolares vivenciados nas escolas investigadas, conforme se verifica nas práticas curriculares já descritas, há a complexidade que reside nos *saberes fazeres* das escolas, as quais seguem reafirmando o compromisso epistemológico e metodológico com o povo do etnoterritório em questão. Assim, cada escola tem suas especificidades e suas diferenças; e, desse modo, produzem propostas curriculares iguais na intencionalidade, porém diferentes na dinâmica pedagógica, e, dessa maneira, extrapolam a normatividade homogênea, ou seja, produzem suas digitais pedagógicas próprias.

Vale lembrar que há uma ideia de imobilidade posta por governantes e pela Secretaria de Educação. Nesse sentido, para alguns governantes, as comunidades indígenas são vistas como inertes, intocáveis ou autossuficientes. Acerca da questão, a docente D3 expõe o seu lamento e indignação quanto à ausência da Seduc/Gere, ao dizer:

(D3): [...] A gente vê, porque a gente realiza cada projeto fascinante aqui, não vem um da Secretaria prestigiar a gente. Quando vem, é uma vez perdida. Eles vêm fiscalizar o trabalho da gente, mas prestigiar não vem não. Vem não, aí a gente finge que aceita os currículos que eles trazem pra escola, já cansamos de questionar, mas no final o que prevalece são os temas da gente, né.

Na roda de conversa, as docentes ainda afirmam a dificuldade de se usar as habilidades e as competências impostas pela Gere. Reforça-se que essas docentes envolvidas na pesquisa expõem ainda os enfrentamentos para a construção curricular específica e diferenciada com temáticas indígenas, em relação à ausência de postura da Gere, como se vê:

(D2): A construção... a dificuldade é como inserir né, os conteúdos da nossa cultura. [...] Eu acho que é muita dificuldade porque o diálogo não existe, se a gente tivesse formações que facilitassem, uma pessoa específica na Gere que desenvolvesse essa parte específica da comunidade melhorava, não tinha essa dificuldade tão grande. (D4): Como trabalhar, né? (D3): Desenvolver aquele currículo, aquele currículo específico, isso não tem. A gente mesmo é que envolve. (Grupo focal com as educadoras, Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza e Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira – jun, 2022). (D1): Então o bom era formações. (D3): É... formações que tivessem uma pessoa específica lá e que abrisse a mente dos professores.

As falas demonstram que as educadoras possuem a consciência dos seus papéis como formadoras sociais, que pensam e agem para além das fronteiras da prescrição, ao reconhecerem os interditos da Gere e da Seduc, os quais tentam limitar a ação pedagógica centrada nos saberes ancestrais. Reafirmando o que está além do que é permitido, elas seguem, portanto, numa total desobediência epistêmica, e, assim, arriscam-se ao trilharem caminhos outros.

Nessa perspectiva, as falas ainda apontam a importância do diálogo que atualmente é ausente entre as escolas indígenas e a Gere e a Seduc, para se construir um processo pedagógico específico e diferenciado, que trouxesse a amplitude de visão sobre o currículo escolar indígena, conforme exposto nesta fala: (D2): “[...] Eu acho que é muita dificuldade porque o diálogo não existe, se a gente tivesse formações que facilitasse”. Diante das falas, tem-se que as educadoras se reafirmam para a mobilização do pensar e o fazer democrático, o que as faz sair da centralidade conteudista, sempre num compromisso coletivo político e histórico para não subsumir e assumir seus papéis na sociedade originária.

Nota-se, a partir dessa fala, que a Secretaria de Educação de Alagoas impõe, de maneira vertical, a chamada cultura hegemônica, e, em nome dessa simplificação racional, defende a existência de uma educação desprovida de sujeitos e de suas cosmovisões, impondo propostas curriculares baseadas na formalização “inconteste” dos processos.

Apesar dessas orientações, as ações curriculares das educadoras seguem na contramão dessa lógica, valorizando suas ancestralidades negadas.

As educadoras demonstram compreender a necessidade de construção de currículos propositivos no processo educacional indígena, epistemologicamente democráticos, dialéticos, inclusivos, mobilizadores, transgressores, no sentido de não aceitar regulações preestabelecidas, principalmente pelas prescrições do currículo estadual.

O documento orientador em questão segue a visão referencial eurocêntrica, conforme indica Gomes (2022, p. 156); assim, ao tempo em que serve de “[...] ‘não-referência’ porque produz mecanismos de afirmação e classificação de significados universais hegemônicos”, segue desconectando-se da realidade plural e diversa dos povos originários.

Mesmo assim, as escolas investigadas seguem extrapolando as aulas, e forjando conhecimentos desafiadores e inovadores que lhes pertencem e que convergem com a comunidade indígena. Eis, portanto, o sentido da prática curricular emancipatória pautada no complexo, no “tecido junto”.

Nessa compreensão, os conteúdos abordados pelas educadoras, diante das táticas pedagógicas, seguem uma relação direta entre a escola e os saberes tradicionais, revisitando a memória ancestral, expressando visões emancipatórias acerca da trajetória do povo em questão,

e fazendo o que os indígenas denominam de “repasso cultural” para as novas gerações, como se demonstra nessas narrativas:

(D3) A maior dificuldade é inserir os temas da comunidade, porque a gente enquanto professor indígena sabe que deve inserir uma toada numa aula de língua portuguesa, a oralidade para nosso povo é importante, mas sabe que talvez a Secretaria não aceite, essa toada envolvida em língua portuguesa, pra gente tá ótimo... será que pra a Secretaria vai ser vista com bons olhos? Será que vai ser aceita? E ainda tem isso né? Ainda tem isso, mas a gente insiste e faz.

[...] (D4) Quando trabalhamos com ervas medicinais por exemplo, ou quando envolvemos o solo da minha comunidade, estamos saindo do currículo oficial, das tais habilidades e competências da BNCC, que sempre são cobradas pela Secretaria, mas nós fazemos assim mesmo, sei que não estamos cumprindo, mas aqui na comunidade tem que ser diferente. Aí fica a pergunta - será que a Secretaria vai aceitar no currículo?

A esse respeito, conclui-se que as educadoras seguem na intenção de fortalecer identidades pedagógicas, e, nesse contexto, ressaltam a relevância da oralidade como saber necessário nos currículos, conforme expõem: “[...] porque a gente enquanto professor indígena sabe que deve inserir uma toada numa aula de língua portuguesa, a oralidade para nosso povo é importante” (D3).

A narrativa demonstra que as educadoras entendem que oralidade é o patrimônio imemorial dos povos originários. Os ensinamentos são introjetados no exercício da escuta, o que aguça a imaginação das crianças, as quais vão encadeando a história, inspiram conhecimentos ancestrais, apropriam-se do lugar que pertencem, resultando na expressividade de seus sentidos em desenhos feitos à mão livre. Elas, desse modo, recontam a história por meio de suas próprias percepções, incorporando a autonomia e o protagonismo curricular em sala de aula.

As educadoras contam as histórias para os estudantes que as representam em forma de: desenho; histórias de lutas, de resistências de heróis anônimos da própria comunidade como pajés, caciques, lideranças.

Destarte, é nas escolas pesquisadas que se confere a reafirmação do currículo como agente de transformação social, numa real evidência concreta das vozes que ainda são ocultadas. Julga-se, nesse contexto, que a coletividade dos sujeitos indígenas foi considerada, atravessando-se as pluralidades e as realidades que estão em constante movimento, evidenciando o lugar do povo Wassu-Cocal e sua história de negação em Alagoas, articulando-os com as relações étnicas num processo espiral.

Nesse âmbito, observa-se que as escolas indígenas trazem como referência os valores culturais, sociais, históricos e econômicos dessas comunidades.

Entende-se, desse modo, que existe decolonialidade nas salas de aula observadas, as quais se tornaram espaços de construção coletiva. Vê-se o compromisso e o engajamento político das professoras com a transformação das condições existenciais de vida dos estudantes e suas aprendizagens, a partir do permanente questionamento crítico e da dialogicidade em sala de aula. Compreende-se, pois, que, ao desvelar a realidade em sala de aula, os *praticantes-pensantes* deram um passo para superar a visão fragmentada da educação, uma vez que “[...] se engajaram na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão” (Freire, 2019, p. 32). Destarte, o desafio reside em os educadores romperem com a colonialidade para que os sujeitos possam lutar por direitos negados.

A partir desse entendimento, destaca-se que as escolas em questão se configuram como lugares onde as relações entre os saberes escolares e os saberes dos estudantes, bem como da comunidade não foram concebidas como dois polos independentes, mas, sim, como universos entrelaçados que se tecem constantemente, validando conhecimentos da comunidade, como se constata nas narrativas de uma educadora e de uma coordenadora abaixo:

D3: Sim... assim... mesmo se não fossem trabalhados os saberes da comunidade não era uma escola indígena. Não é... se a escola indígena ela não trabalha a realidade da sua comunidade, a vivência do povo, ela não é uma escola indígena. Ela tem que trabalhar de acordo com isso tudo e mesmo se não tivesse a lei, entender direitinho que disse que garanta a educação indígena a gente enquanto professor indígena a gente ia trabalhar do mesmo jeito. Eu lembro que quando eu iniciei não tinha essa... a Lei 11.645... essa lei, não, não tinha. Mas mesmo assim, o trabalho da escola indígena era voltado para a cultura... era a cultura, não tinha, mas... a gente sempre trabalhou do mesmo jeito. Só que ficou mais presente né... ficou mais presente... a realidade da comunidade vem mais pra a sala de aula do que antigamente (D3 - entrevista realizada em 2022. Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza, entrevista, junho de 2022).

C2: A história e a cultura indígena têm que ser trabalhadas, o Recal fica em segundo plano, não contempla nossa realidade, habilidades de quê? Competência para quê? Aqui os saberes dos antigos, tradicionais valem muito mais, porque vai muito além da metodologia do professor né. [...] O professor precisa desenvolver os conteúdos com os saberes tradicionais em sala, esse é o verdadeiro trabalho, é... [...] vamos supor que eu trabalhe as ervas medicinais eu trabalho a Geografia, Ciência, Língua Portuguesa e Matemática, depende da metodologia que o professor vai usar para desenvolver aquele conteúdo com a turma, não é? Aí o aluno vai entender o conteúdo que deve conter várias disciplinas, aí muito depende do currículo do professor, dos planejamentos da metodologia (C2 – entrevista realizada em 2022. Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza).

D1: A gente trabalha com diversas temáticas diferenciadas, então a gente tenta fugir das regras básicas, pois estamos trabalhando com educação indígena, por isso mesmo tem que ser uma educação diferenciada indígena. Porque a gente tem que trabalhar nosso contexto indígena, nossa cultura (D1 – entrevista realizada em 2022. Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira).

Observa-se que as narrativas sempre apontam para a transgressão, e se entende, nesse aspecto, a necessidade do transgredir nas práticas pedagógicas. As falas nos mostram, nesse

intento, a articulação entre as disciplinas e o universo indígena, que vai na linha da obediência epistêmica; é o que denota o sentido da educação e da escola indígena, como afirmação étnica e cultural. Isso parece apontar para um caminho possível na construção de um projeto educativo emancipatório, que visa recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientar para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes.

É um projeto em que o processo de ensino e de aprendizagem se constitui e se realimenta no reconhecimento de saberes e de conhecimentos curriculares, articulados com a vida, e oferece uma base de horizontalidade nas oportunidades de significação e de ressignificação desses e de outros saberes e conhecimentos.

Desse modo, entende-se que professores e estudantes praticaram diferentes modos de experimentar/problematizar os currículos que não foram centrados em verdades absolutas e, sim, na horizontalidade em que os conhecimentos ancestrais da comunidade foram reconhecidos e valorizados, não existindo uma hierarquização de saberes. A inserção crítica do real na sala de aula proporcionou aos envolvidos a superação possível das limitações que a vida lhes impõe.

Evidenciam-se essas experimentações por meio das táticas das professoras, as quais, burlando as normas de prescrição da Secretaria de Educação de Alagoas e construíram currículos que superaram a lógica hegemônica. Nessa concepção, a sala de aula configurou-se como lugar de ampliação de conhecimentos, pautada nas relações entre os saberes escolares e os saberes do etnoterritório Wassu-Cocal, os quais não foram concebidos como dois polos independentes, mas, sim, como universos entrelaçados, considerando-se as identidades dos estudantes e das professoras.

É possível compreender, dessa forma, que isso só foi possível, porque a rede tecida no espaço escolar se relacionou com as redes educativas às quais cada estudante e a professora pertencem, articulando-as com experiências *dentrofora* da escola, em uma miríade de relações, de significações e de conhecimentos que são reproduzidos, transformados e criados nessas redes educativas nas quais eles vivem e se relacionam.

Nesse âmbito, os modos de experimentação-problematização de currículos escolares afirmaram-se como protagonistas de currículos inéditos, revelando-se, em muitos momentos, de maneira extremamente transgressora, potente e inventiva, ao entenderem o papel crucial das educadoras que burlaram normas de prescritividades diante de seus compromissos sociais com o seu povo.

Há que se ressaltar, ainda, como ficou perceptível nos depoimentos das docentes e das coordenadoras que participaram da pesquisa, o lamento do distanciamento institucional

Gere/escolas indígenas, em razão de, raramente, os técnicos visitarem os TI, bem como não participarem dos eventos e culminâncias pedagógicas. Ademais, eles não estão presentes no Fepeeind para debaterem as demandas e os encaminhamentos para a EEI, e não criam comissão de técnicos especializados – antropólogos, historiadores, pedagogos, sociólogos e especialistas em indigenismo, oriundos da própria instituição governamental para atuarem com preparo e conhecimento, com o fim de planejarem ações efetivas e específicas para esse público.

Conclusões

Neste estudo, intentou-se tecer fios e desvendar os labirintos bordados nas *redes-saberes* em duas escolas indígenas, da rede de ensino estadual de Alagoas, no município de Joaquim Gomes, localizadas no TI Wassu-Cocal. Esta pesquisa teve como objetivo analisar os caminhos curriculares e identitários trilhados como tática de resistência e de existência em escolas do etnoterritório Wassu-cocal, Joaquim Gomes/AL, com foco nas reivindicações por um currículo específico, decolonial. Para tanto, buscaram-se as vozes de educadoras que desenvolvem as práticas pedagógicas curriculares em sala de aula.

Tomando-se os espaços das escolas pesquisadas, a coleta ocorreu em 2 (duas) escolas indígenas no Território Wassu-Cocal (Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza e Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira), esta pesquisa buscou investigar em que medida as professoras das escolas indígenas do etnoterritório Wassu-Cocal constroem currículos contra-hegemônicos, os quais extrapolam as propostas curriculares oficiais, considerando-se as insurgências e os saberes da comunidade.

A inquietação neste trabalho residiu em perspectivar, no contexto escolar pesquisado, as táticas pensadas e utilizadas pelas docentes indígenas, como também pelas coordenadoras, para extrapolar a prescrição curricular. Optou-se, nesse aspecto, pela abordagem de pesquisa com ênfase no estudo de casos múltiplos, tomando como lócus escolas indígenas (Oliveira Junior, Lima; Cavalcante, 2022), porque se tem a compreensão de que mais de um caso subsidiariam mais informações e situações passíveis de comparação de análises.

Desse modo, diante das narrativas coletadas, entende-se que as escolas se configuraram em espaços de ampliação dos conhecimentos dos estudantes e dos professores, e em lugares de diálogo, de permanentes inovações com possibilidades de relações dialógicas entre os diferentes conhecimentos e sujeitos. Nessa perspectiva, as educadoras demonstraram que, em seus currículos, elas extrapolam a prescrição, seguindo as múltiplas narrativas, valorizando as histórias silenciadas que são subvertidas, (re)fazendo identidades e subjetividades contra-

hegemônicas. Compreende-se, assim, que toda identidade se constitui a partir do pessoal e do social, elaborada individualmente e socialmente, e que a identidade indígena não é diferente quanto a sua idealização.

Importa ressaltar que as vozes das educadoras indígenas demonstram que elas possuem a consciência dos seus papéis, como formadoras sociais, e, nesse sentido, pensam e agem para além das fronteiras da prescrição, ao reconhecerem os interditos da Gere e da Seduc, os quais tentam limitar a ação pedagógica centrada nos saberes ancestrais. Elas, pois, reafirmam o que está além do que é permitido, e seguem, portanto, numa total desobediência epistêmica, ao se arriscarem a trilhar caminhos outros, perspectivando novas possibilidades e novas práticas pedagógicas que valorizem a construção da/para a autonomia. É possível constatar, nesse sentido, que, nas ações curriculares das escolas investigadas, há o protagonismo indígena e, também, prevalece a lógica ancestral, referencializada a partir do seu universo território-natureza-religiosidade (místico).

Destaca-se, desse modo, a importância das atividades pedagógicas nas quais está imbricado o “fortalecimento cultural”, conforme se constatou nas narrativas mencionadas. Nesses momentos de ensino e de aprendizagem, as crianças e os jovens estudantes indígenas são apresentados à memória ancestral do povo Wassu-Cocal, aos ensinamentos, à corporeidade, em que a valorização indígena vai tecendo novas lideranças, novos professores, novos futuros caciques e pajés, e, assim, tal percurso segue a lógica emancipatória.

Reforça-se, em contraponto à hegemonia do currículo prescrito que as docentes contra-argumentam, pedagogicamente, para superar a prescritividade, ao apresentar múltiplas maneiras etnopedagógicas, de modo a reafirmarem sua identidade, sua cultura, sua vivência e sua existência *dentro-fora* da sociedade nacional, com criticismo e com visão ampliada acerca dos processos históricos vivenciados e seus desdobramentos, para não subsumirem.

As dinâmicas pedagógicas indígenas, portanto, seguem caminhos diferentes da pedagogia convencional, justamente porque têm como contributo essencial do saber a mãe natureza, cognominada de *Pachamama* pelos indígenas, a qual permite aos povos indígenas seguir em comunhão com a natureza, com a biodiversidade, trazendo-a para a sala de aula, ou levando os estudantes a aprenderem conjuntamente com/na *Pachamama*.

Referências

- CAVALCANTE, Valéria Campos; MARINHO, Paulo. A descolonização curricular em uma escola quilombola – uma possibilidade de maior justiça curricular e social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 963-989, jul./set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p963-989>.
- FERREIRA, Gilberto Geraldo. História e memórias escolares Xukuru-Kariri. *In*: SILVA, Edson; MACEDO, Michelle (org.). **Os Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios, Alagoas: história, memórias e patrimônio cultural**. Maceió: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra Ltda., 2019.
- GOMES, Luiz Rafael. A imagem de África e o currículo branqueado. *In*: SILVA JUNIOR, Diomario da; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; FERREIRA, Michele Guerreiro; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da (org.). **Pedagogias decoloniais e antirracismos: a Potência das Práxis Decoloniais [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: Fi, 2022.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- MACEDO, Roberto Sidnei; MACEDO DE SÁ, Silvia Michele. **Etnocurrículo – Etnoaprendizagens: a educação referenciada na cultura**. São Paulo: Loyola, 2015.
- OLIVEIRA JUNIOR, Valdeck Gomes de; LIMA, Cleia da Silva; CAVALCANTE, Valeria Campos. Debatendo currículos e identidades na educação escolar indígena em Alagoas. *In*: COLOQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES, 5.; (IN)FORMACCE, 6., 2021. **Anais**. Salvador (BA) FAGED-UFBA (ONLINE), 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vcoloquiolusoafrobrasileirodecursiculo/396104-DEBATENDO-CURRICULOS-E-IDENTIDADES-NA-EDUCACAO-ESCOLAR-INDIGENA-EM-ALAGOAS>. Acesso em: 19 nov. 2023.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2020.
- OLIVEIRA, Silvanei; GUIMARÃES, Orlinei Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, maio/ago., 2023.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.
- WALSH, Catherine. **Rising Up, Living On: Re-Existences, Sowings, and Decolonial Cracks (On Decoloniality)** Paperback – February 10, 2023.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Valdeck Gomes de Oliveira Junior Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL. Docente vinculado à Secretaria Estadual de Educação de Alagoas. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Diversidade e Currículo - GEDIC.

Contribuição de autoria: autoria única. <https://lattes.cnpq.br/3882438445673393>.

Cléia da Silva Lima Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL. Docente vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Flexeiras. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Diversidade e Currículo - GEDIC.

Contribuição de autoria: autoria única. <https://lattes.cnpq.br/8898398584881409>.

Valéria Campos Cavalcante. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL. Livre-Docente na Universidade Federal de Alagoas-UFAL. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Diversidade e Currículo- GEDIC.

Contribuição de autoria: autoria única - <https://lattes.cnpq.br/6189537710156188>.

Como citar

OLIVEIRA JUNIOR, Valdeck Gomes de; LIMA, Cleia da Silva; CAVALCANTE, Valéria Campos. Escolas indígenas do povo Wassu-Cocal: reivindicações por um currículo específico: do apagamento às insurgências. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 20 n. 51, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.13993.