



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

NATALLY ARAUJO DA SILVA GALINDO

**“ÍNDIO TEM QUE SER ARTILOSO E NÃO ARTISTA”:
ensino de arte nas escolas Xukuru do Ororubá**

Caruaru
2021

NATALLY ARAUJO DA SILVA GALINDO

**“ÍNDIO TEM QUE SER ARTILOSO E NÃO ARTISTA”:
ensino de arte nas escolas Xukuru do Ororubá**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles.

Caruaru

2021

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

G158i Galindo, Natally Araujo da Silva.
“Índio tem que ser artioso e não artista”: ensino de arte nas escolas Xukuru do Ororubá. / Natally Araujo da Silva Galindo. – 2021.
190 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Sandro Guimarães de Salles.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Mestrado em Educação Contemporânea, 2021.
Inclui Referências.

1. Pós-colonialismo – Pesqueira (PE). 2. Indígenas na arte – Identidade étnica.
3. Arte indígena- Pesqueira (PE). 4. Indígena - Educação. 5. Identidade social na arte. I. Salles, Sandro Guimarães de (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2021-242)

NATALLY ARAUJO DA SILVA GALINDO

**“ÍNDIO TEM QUE SER ARTILOSO E NÃO ARTISTA”:
ensino de arte nas escolas Xukuru do Ororubá**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação

Aprovada em: 27/08/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Rosane Freire Lacerda (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Eliene Amorim de Almeida (Examinadora Externa)
Faculdade Frassinetti do Recife

Dedico esta dissertação a minha mãe, Lenivalda Galindo; ao meu Pai, Rinaldo Silva e a minha irmã, Sabrina Galindo. Todas as minhas conquistas resultam do amor e esforços que essas três pessoas (meu casulo) investem para que eu não tenha medo de sonhar/voar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por toda proteção e cuidado na condução da minha trajetória acadêmica. Ao grande Mestre, sou grata por me direcionar ao caminho da docência.

Aos Encantados pelo acolhimento no território Xukuru do Ororubá e por permitirem a realização desta dissertação. O consentimento dos seres de luz é fundamental para o desenvolvimento de todas as atividades na referida comunidade.

À minha avó, Maria José Galindo, e ao seu esposo, Adalto Araújo, por me apresentarem o território e povo Xukuru. Sou feliz por toda disposição ao me acompanharem nos rituais, festas tradicionais e visitas às casas das lideranças.

À dona Zenilda Araújo, quem carinhosamente chamo de Dama das Matas. Mulher que me inspira, por ser exemplo de resistência. Carrego com zelo tudo o que me ensina. Cultivo e protejo o brilho da nossa sintonia, um presente inestimável.

Ao cacique Marcos Araújo pela confiança e recepção acolhedora na comunidade. Sou agradecida por todas as vezes que me recebeu em seu lar e se dispôs a contar a sua história de luta. Tatuí, filho do cacique Xikão, segue a missão de proteger a vida Xukuru.

Sou grata ao senhor Adejar Lima, conhecido como Bacurau, por me abrir as portas da sua casa e me ensinar a importância dos pontos, dos cantos e da dança do sagrado toré, para fortalecimento da identidade Xukuru, durante a minha graduação.

Agradeço a Geovane Feitoza, professor e coordenador do ensino de arte indígena no território. Todos os seus saberes compartilhados, de maneira atenta e cuidadosa, foram a força motriz para que esta dissertação fosse possível. Gratidão por tanto, guerreiro!

Deixo posto o meu respeito, admiração e agradecimento aos mestres de arte senhor Zé de Otília Lima, Robenilson Lopes e Valdeir Costa por me ensinarem de maneira sábia e cuidadosa o valor da arte Xukuru.

Ao professor Sandro Salles, meu querido orientador. É uma honra aprender sobre arte indígena, em dupla com uma pessoa que além de indigenista é artista. Amigo íntimo das artes, agradeço pelas partilhas e por ser luz nesta etapa da minha trajetória acadêmica.

À minha Banca de Defesa, composta pelo professor Saulo Feitosa e professoras Rosane Lacerda e Eliene Almeida, pessoas que muito estimo. É um imenso privilégio e felicidade desfrutar da sabedoria desse e dessas indigenistas que tanto somam às lutas Xukuru.

Ao meu namorado, Bruno Silva, pelo amor e cuidado expressos nas palavras de motivação e nas partilhas de experiências acadêmicas. Agradecida pela impecável construção do mapa do território Xukuru, nesta dissertação.

À minha caríssima tia Rosilene Assis por acompanhar e participar do meu processo educativo. Sou feliz por todas as vezes que torceu e vibrou pelas minhas conquistas.

Ao querido Padre Francisco Bispo pelas orações, desde quando fazer mestrado parecia algo distante das minhas possibilidades. Desejo que em sua jornada acadêmica, enquanto mestrando, ele encontre pessoas tão iluminadas quanto foi na minha.

À turma do mestrado em Educação Contemporânea pela acolhida e partilha de saberes, no contexto em que cursei uma disciplina na condição de aluna especial, no ano 2018. Agradeço por me apontarem caminhos para que me tornasse aluna efetiva.

À Diana Ferreira por acompanhar e sempre ter oferecido o melhor que pode para que eu conseguisse iniciar e concluir o mestrado. Obrigada pelas escutas tão empáticas e atentas, pela partilha das suas experiências e por me apresentar a sua brilhante dissertação.

À Mannuella Almeida pelas parcerias acadêmicas e, sobretudo, pela amizade construída. Agradeço a Cyntia Freitas e a Érika Lima pelas generosidades e saberes partilhados.

Gratidão às(aos) professoras(es) Xukuru Marciene Olegário, Tarcísio Souza, Edilma Gonçalves, Lucinéia Santos, Elizabete Leite, Roseane Cordeiro, Thiago Lima e demais grandes guerreiras(os) que gentilmente contribuíram com esta dissertação.

A todas(os) as(os) professoras(es) do PPGEduc-CAA que contribuíram para a minha formação tanto acadêmica quanto pessoal. Destaco o professor Janssen Silva, por todo apoio e incentivo, que muito me encoraja e fortalece.

Agradeço a todas(os) as(os) professoras(es) da educação básica pelas contribuições no meu processo educativo. No curso superior, gratidão a minha orientadora Márcia Félix, Luiz Gonzaga Baião e Monaliza Rios pela construção da nossa monografia. A esta última agradeço também a gentileza pelas orientações e ajustes na construção do Abstract desta dissertação.

À minha turma do mestrado do ano 2019 pelas partilhas de diferentes saberes e fortalecimentos mútuos. Agradeço especialmente a Isaiás Silva, por sua capacidade de enxergar e regar potencialidades, não apenas em mim, mas também nas demais pessoas próximas.

À Secretaria do PPGEduc-CAA pelo comprometimento em oferecer um eficiente e acolhedor atendimento. Expresso minha gratidão a professora Conceição Salles e a Rodrigo Albuquerque pelo empenho e gentileza, sempre que necessitei dos seus apoios.

À CAPES por financiar sonhos. Grata pelo custeio da pesquisa, que oportunizou a feitura desta dissertação.

Às políticas de interiorização das universidades públicas promovidas na gestão do ex-presidente Lula. Acredito que sem essas, muitas pessoas, frutos da classe trabalhadora, assim como eu, não teriam a chance de cursar o nível superior.

RESUMO

A presente dissertação, sob o viés do pensamento pós-colonial, versa sobre o ensino de arte, no território indígena Xukuru do Ororubá, situado no município de Pesqueira-PE. Partindo do pressuposto de que a educação escolar Xukuru está orientada para a formação de guerreiras(os), elaboramos a seguinte questão de pesquisa: existe um processo de resistência e fortalecimento da identidade étnica e cultural do povo Xukuru do Ororubá através do ensino de arte? O nosso objetivo geral consistiu em compreender se o ensino de arte corrobora o fortalecimento da identidade e cultura indígena da comunidade em destaque. Elencamos como objetivos específicos, apontar as principais discussões realizadas pelas(os) professoras(es) sobre a educação, com foco no ensino de arte; sistematizar os principais conteúdos e metodologias utilizadas no ensino de arte; e analisar se o Currículo de Arte Indígena Xukuru do Ororubá é pautado sob uma proposta pedagógica de ensino, que pode ser percebida como de(s)colonial, em prol da resistência e fortalecimento identitário cultural. Através da etnografia, por meio de conversações, buscamos entender as definições de arte, à luz das(os) próprias(os) educadoras(es) Xukuru, as(os) detentoras(es) dos saberes sobre o tema. Com base nas experiências etnográficas que pudemos vivenciar, bem como a partir das reflexões sobre os dados emergidos, a pesquisa nos mostrou que o ensino de arte apresenta características de(s)coloniais, em favor da *arte da resistência*, para o fortalecimento da identidade, da cultura e da educação escolar do povo Xukuru do Ororubá.

Palavras-chave: pensamento pós-colonial; ensino de arte Xukuru do Ororubá; fortalecimento da identidade étnica e cultural.

ABSTRACT

This thesis, under the bias of post-colonial thought, deals with the teaching of art in the Xukuru do Ororubá indigenous territory, located in the municipality of Pesqueira-PE. Assuming that Xukuru school education is oriented towards the formation of warriors, we elaborated the following research question: is there a process of resistance and strengthening of the ethnic and cultural identity of the Xukuru do Ororubá indigenous people through art education? Our overall objective was to understand whether art education supports the strengthening of the indigenous identity and culture of the previously mentioned community. We list as specific objectives, to point out the main discussions carried out by the teachers about education, with a focus on the teaching of art; systematize the main contents and methodologies used in art education; and analyze whether the Xukuru do Ororubá Indigenous art Curriculum is guided by a pedagogical teaching proposal, which can be perceived as de(s)colonial, in favor of resistance and strengthening of cultural identity. Through ethnography, through conversations, we seek to understand the definitions of art, by the Xukuru educators' point of view, the rightful owners of knowledge on the subject. Based on the ethnographic experiences we were able to live, as well as from the reflections on the data that emerged, the research showed us that art education presents colonial characteristics, in favor of resistance art, for the strengthening of identity, culture and school education of the Xukuru do Ororubá indigenous people.

Keywords: postcolonial thinking; teaching of art of the Xukuru do Ororubá indigenous people; strengthening of ethnic and cultural identity.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 –	Senhor Adejar (Bacurau)	23
Fotografia 2 –	Dona Zenilda	24
Fotografia 3 –	Professor Geovane	64
Fotografia 4 –	Professora Marciene	65
Fotografia 5 –	Peji	83
Fotografia 6 –	Maracas	84
Fotografia 7 –	Elementos da arte Xukuru	85
Fotografia 8 –	Professor Zé de Otilia	138
Fotografia 9 –	A arte de vender arte	139
Fotografia 10 –	A arte de tirar tinta de pedra	140
Fotografia 11 –	Ser professor em toda p(arte)	141
Fotografia 12 –	Pinturas Xukuru	143
Fotografia 13 –	Convite	148
Fotografia 14 –	Cacique Marcos	151
Fotografia 15 –	Professoras Edilma e Lucinéia	152

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 –	Localização do território Xukuru do Ororubá	78
----------	---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Comunicações orais da ANPEd	30
Quadro 2 –	Apresentação dos trabalhos selecionados – ANPEd	31
Quadro 3 –	Trabalhos PPGEdU/UFPE – CE	34
Quadro 4 –	Apresentação dos trabalhos selecionados – PPGEdU/UFPE – CE ...	34
Quadro 5 –	Apresentação do trabalho selecionado – PPGEdUC/UFPE – CAA .	35
Quadro 6 –	Populações e localizações geográfica e cultural dos povos indígenas em Pernambuco	75

LISTA DE SIGLAS

AN	Arquivo Nacional
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ATL	Acampamento Terra Livre
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAPEMA	Comissão Nacional de Apoio a Produção de Material Didático Indígena
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CGAEI	Coordenação Geral de Apoio as Escolas Indígenas
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CNRC	Centro Nacional de Referência Cultural
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPIAM	Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia
COPIAR	Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre
COPIXO	Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá
CP	Conselho Próprio
CPI	Comissão Pró-Índio
EDUFORUM	Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação
E EI	Educação Escolar Indígena
FAE	Faculdade de Educação
FAFIRI	Faculdade Frassinetti do Recife
FNEEI	Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GE	Grupo de Estudo
GTS	Grupos de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte

IFRR	Universidade Federal do Acre
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IMN	Inspetoria de Monumentos Nacionais
INDL	Inventário Nacional da Diversidade Linguística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INRC	Inventário Nacional de Referências Culturais
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M/C	Modernidade Colonialidade
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NCV	Núcleo de Ciências da Vida
NEIS	Núcleos de Educação Escolar Indígena
NEPHECS	Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGS	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAN	Operação Amazônia Nativa
OPIR	Organização de Professores Indígenas de Roraima
PBP	Programa de Bolsa Permanência
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNGATI	Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial das Terras Indígenas
PNNEI	Plano Nacional de Educação Escolar Indígena
PNPI	Programa Nacional do Patrimônio Imaterial
PNTEE	Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PPPCLI	Projeto Político Pedagógico do Curso Licenciatura Intercultural Indígena
PROLIND	Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Interculturais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEF	Secretaria de Educação Fundamental

SIL	Summer Institute of Linguistics
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
TEES	Territórios Etnoeducacionais
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UAG	Unidade Acadêmica de Garanhuns
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFAPPE	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR	Universidade Federal de Roraima

UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	O objeto da pesquisa e a arte de sua tessitura	21
1.2	Produções científicas da ANPED, do PPGEdu-CE e do PPGEduC-CAA	25
1.2.1	Anais da ANPED	26
1.2.2	Repositório Digital do PPGEdu-CE	32
1.2.3	Repositório Digital do PPGEduC-CAA	34
1.3	Plano dos capítulos	36
2	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: A ARTE DO DIÁLOGO	38
2.1	Um passeio pelos pensamentos pós-coloniais	38
2.1.1	Perspectiva latino-americana	45
2.2	Uma reflexão sobre o Bem Viver	54
2.3	A arte de etnografar	56
2.3.1	A arte de a(bordar) o campo empírico	63
3	POVOS INDÍGENAS, ARTE & RESISTÊNCIA	67
3.1	Povos indígenas em Pernambuco	67
3.1.1	A arte de ser Xukuru: território e povo	77
3.1.2	Marcos históricos no território Xukuru	86
3.2	Educação escolar indígena no Brasil	91
3.2.1	Educação escolar indígena no estado de Pernambuco	102
3.3	Arte e “colonialidade do sentir”	115
3.4	O componente curricular arte na educação escolar indígena	119
4	A ARTE DE TRANS(FORMAR) GUERREIRAS(OS)	123
4.1	Organização do ensino de arte Xukuru	123
4.2	Currículo de Arte Indígena Xukuru do Ororubá	124
4.3	Vivências etnográficas	136
4.3.1	Vivência etnográfica na Aldeia Couro Dantas	136
4.3.2	Vivência etnográfica na Aldeia Pedra D'Água	147
4.4	Ensino de arte Xukuru e educação patrimonial	153
4.4.1	Contextualização sobre políticas do patrimônio indígena	154
4.4.2	Currículo de Arte Indígena Xukuru do Ororubá e educação patrimonial .	157

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
	REFERÊNCIAS	173
	ANEXO A – CARTA DA COPIPE SOBRE O PROJETO DE LICENCIATURA PARA PROFESSORES/AS INDÍGENAS APRESENTADO PELA UFPE / CAMPUS CARUARU	188
	ANEXO B – CALENDÁRIO ESCOLAR XUKURU 2020/ PRIMEIRA PÁGINA	189
	ANEXO C – CALENDÁRIO ESCOLAR XUKURU 2020/ SEGUNDA PÁGINA	190

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação versa sobre o ensino de arte do povo Xukuru do Ororubá, indígenas residentes no município de Pesqueira-PE, tomando como perspectiva o pensamento pós-colonial¹. As reflexões aqui construídas emergem da premissa de que efeitos da colonização europeia no Brasil ainda repercutem na vida das populações indígenas que existem/resistem, inclusive no âmbito educacional. Assim, é importante compreendermos que o fim do colonialismo não implicou o término das diversas relações de dominações contra esses povos.

O colonialismo, enquanto um sistema de dominação política formal estabelecida por algumas sociedades sobre outras, tinha como objetivo exercer poder em níveis políticos, sociais, culturais e subjetivos sobre os territórios e povos, vítimas de processos de colonização. A colonialidade, por sua vez, seria um padrão de dominação contemporâneo, diante do fim do colonialismo (QUIJANO, 1992).

A colonialidade pode ser classificada em colonialidade do poder, do saber, do ser e cosmogônica ou da Mãe Natureza, conforme Walsh (2008). A primeira corresponde a um sistema de classificação social pautado em uma hierarquia racial e sexual, na qual as pessoas brancas do sexo masculino são consideradas superiores. A segunda se refere ao posicionamento do eurocentrismo como a perspectiva universal de conhecimento, descartando a existência e valores de outras racionalidades epistêmicas que não sejam produzidas por homens brancos europeus ou europeizadas. A terceira é exercida através da inferiorização, subalternização e desumanização, a partir da relação razão-racionalidade e humanidade, por meio da qual se pensa o Estado nacional, ultrajando os povos indígenas como bárbaros, não modernos e não civilizados, enquanto os ocidentais são os detentores do poder, do saber e da razão. A quarta tem como base a divisão binária natureza/sociedade desvencilhando as relações humanas da dimensão espiritual, incluindo a ancestralidade, fundamental na vida de povos indígenas e africanos.

A colonialidade se expressa de diversas maneiras, tanto em torno das relações raciais e econômicas quanto epistêmicas, na contemporaneidade. Portanto, como sugere Grosfoguel (2007), é preciso discutir um projeto de rompimento com o monopólio epistêmico eurocêntrico do sistema-mundo moderno/colonial². Esse, compreende as relações sistêmicas

¹ A expressão pensamento pós-colonial nesta dissertação, quando empregada de modo amplo, também faz referência ao pensamento decolonial latino-americano.

² Immanuel Wallerstein, sociólogo estadunidense, foi o precursor na análise do Sistema Mundo em 1974, na sua obra intitulada *The rise and future demise of the World Capitalist System: concepts for comparative analysis*.

em níveis sociais, políticos, culturais e econômicos, em face do capitalismo na modernidade, através do qual o eurocentrismo passa a se impor como padrão a ser seguido pelo resto do mundo. Conforme Mignolo (2003), a colonialidade, ao contrário de ser superada pela modernidade, se configura como o seu elemento constitutivo³.

A cultura europeia ou ocidental, em virtude dos seus poderes políticos, militares e tecnológicos impôs as suas concepções como paradigmas de todo desenvolvimento cultural, principalmente intelectual e artístico (QUIJANO, 1992). A relação de dominação eurocêntrica em torno da arte é compreendida por Mignolo (2010) como colonialidade do sentir. Essa relaciona-se aos padrões dominatórios frente às sentimentalidades e subjetividades humanas, portanto é intrínseca à colonialidade do ser.

A educação pode se revelar uma importante aliada na luta contra as manifestações, naturalizações e propagações das diferentes formas de colonialidade, que subalternizam os seres e saberes não eurocêntricos. Assim, é fundamental que a escola seja um espaço transgressor e não reproduzidor de padrões de dominação epistemológica, inclusive no que tange os processos de ensino e aprendizagem das ciências e artes indígenas.

Partindo do pressuposto teórico de que a educação escolar Xukuru está orientada para a formação de guerreiras(os), elaboramos a seguinte questão: existe um processo de resistência e fortalecimento da identidade étnica e cultural do povo Xukuru do Ororubá através do ensino de arte? Para que fosse possível responder esse questionamento, elencamos como objetivo geral, compreender se o ensino de arte corrobora o fortalecimento da identidade e cultura indígena do povo Xukuru do Ororubá. Os objetivos específicos consistiram em apontar as principais discussões realizadas pelas(os) professoras(es) sobre a educação, com foco no ensino de arte; sistematizar os principais conteúdos e metodologias utilizadas no ensino de arte; e analisar se o Currículo de Arte Indígena Xukuru do Ororubá é pautado sob uma proposta pedagógica de ensino, que pode ser percebida como de(s)colonial.

A frase presente no título desta dissertação, “Índio tem que ser Artiloso e não Artista”, é de autoria do professor de arte Zé de Otília Lima, indígena Xukuru, residente na Vila de Cimbres. Essa fala, sobre a qual refletimos mais adiante, é fruto de uma conversa que realizamos sobre o ensino de arte Xukuru, no ano 2019. Segundo o docente, artista é alguém que sabe produzir apenas um tipo de arte e que a percebe somente como um meio para adquirir dinheiro. Já artiloso é uma pessoa capaz de produzir diversos tipos de arte. Portanto,

³ Existe diferença entre as noções de Sistema Mundo Moderno proposta por Wallerstein e a de Sistema Mundo Moderno/Colonial concebida por Mignolo. Para Wallerstein, o adjetivo “moderno” remete à noção de contemporaneidade, enquanto que para Mignolo a modernidade não se configura a superação da colonialidade, já que essas coexistem.

ser artíloso significa ser resistente. Característica ensinada através da educação escolar indígena Xukuru do Ororubá, para que as(os) estudantes aprendam, desde cedo, o valor de dar continuidade às lutas em defesa do território e vida Xukuru.

1.1 O objeto da pesquisa e a arte de sua tessitura

O meu desejo em conhecer melhor a vida dos povos indígenas foi despertado desde os primeiros contatos firmados junto ao território Xukuru. Esse se efetivou a partir do ano 2009, quando a minha avó, Maria José da Silva Galindo, casou-se com o indígena Xukuru Adalto Pereira de Araújo, passando a morar na aldeia São José. Desde então, eu, minha mãe, Lenivalda da Silva Galindo, e o meu pai, Rinaldo Antônio da Silva, passamos a frequentar regularmente o território, com a permissão e o acolhimento do cacique Marcos Luídson de Araújo, das lideranças e da comunidade em geral.

O indígena Adalto Pereira de Araújo é primo de Francisco de Assis Araújo. Esse, conhecido como cacique Xikão, de nome indígena Mandaru, é aclamado nacional e internacionalmente pelas lutas em prol da vida e demais direitos dos povos indígenas, foi assassinado em 1998, devido a conflitos com fazendeiros e posseiros durante o processo de retomadas⁴. Adalto também é um dos pioneiros na luta, junto ao cacique Xikão. Acreditamos que a postura ilibada de Adalto junto ao território favoreceu o estabelecimento de uma relação de confiança entre eu e a minha família diante do povo Xukuru.

Tivemos o privilégio de poder participar de momentos de celebrações, festividades, danças e rituais sagrados de toré. Esta palavra é dotada de múltiplos valores semânticos e simbólicos para o povo Xukuru. Ela pode ser utilizada para se referir ao ritual, à religião, aos pontos (como também são denominados os cantos) e à dança. É através do toré e demais rituais que a comunidade Xukuru exerce sua religiosidade, revigorando as forças espirituais e, por conseguinte, físicas de modo a solidificar sua identidade indígena e reforçar a união entre o Xukuru e outros povos indígenas.

Durante o período de graduação surgiu o desejo de conhecer, através das vozes das(os) próprias(os) indígenas, a importância do canto, da dança, bem como dos pontos de toré, no desvelamento de traços etnográficos e suas relações em prol da resistência identitária,

⁴ O movimento denominado retomada se refere a mobilizações indígenas que priorizavam “o retorno das comunidades, por sua própria conta e risco, à posse direta de suas terras”, exploradas por “invasores, grandes proprietários ou pequenos posseiros”. (LACERDA, 2021, p. 121).

considerando os estudos sobre performance⁵. Assim, desenvolveu-se a monografia intitulada *A Literatura dos Encantados: Performance & Etnografia do Povo Xukuru do Ororubá*⁶. Primeiro estudo etnográfico sobre performance e pontos de toré realizado junto aos Xukuru, segundo lideranças da comunidade em destaque.

Através das vivências no território e resultados da monografia, chegamos ao entendimento de que os pontos ou cantos e a dança do toré são essenciais para o fortalecimento identitário cultural Xukuru, uma vez que, através deles, podem ser fortalecidas suas particularidades religiosas, sociais e políticas. As(os) professoras(es) Xukuru têm procurado partilhar esses saberes, também por meio da educação escolar, para que sejam repassados às próximas gerações.

No exercício etnográfico para a construção da monografia, uma das experiências envolvendo arte que me marcou profundamente, ocorreu em 06 de janeiro de 2017, na aldeia Pedra D'Água⁷. Nesse dia, considerado o primeiro do ano no calendário Xukuru, é vivenciado o Dia de Reis⁸. As pessoas presentes na celebração estavam sendo orientadas por lideranças a usar barretina e o tacó, para ter acesso à Pedra do Reino⁹. Barretina é uma espécie de chapéu feito de palha de coqueiro, que pode ser ornada com flores, sendo uma das principais marcas identitárias do povo Xukuru. O tacó é um tipo de saia feita com palha de coqueiro.

O senhor Adejar Marculino de Lima, na Fotografia 1, conhecido como Bacurau, residente na aldeia Cana Brava, um dos primeiros puxadores de toré e liderança que esteve junto a Xikão, desde o início da luta, nos explicou que a importância de subir até a pedra usando alguma arte indígena consiste em uma proteção contra os maus espíritos. Nesta ocasião, como eu não estava usando arte indígena, não estaria adequada a ter acesso ao ritual. Contudo, de forma atenta e gentil, o senhor Adejar, comprou um colar de sementes e me presenteou. Ele disse que era para que eu pudesse subir à pedra de forma protegida. Assim, a arte pode ser percebida como instrumento dotado de poder e sacralidade.

⁵ A performance do corpo e da voz foram discutidas através dos estudos de Zumthor (2007; 2010). Compreendemos que os pontos, cantos e dança do toré transcendem o teor artístico, estando intrinsecamente ligados às subjetividades Xukuru.

⁶ Essa pesquisa foi desenvolvida no curso Licenciatura em Letras- Português Inglês e suas Respectives Literaturas, na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), atual Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Marcia Felix da Silva Cortez.

⁷ Essa foi a primeira aldeia reconquistada no processo de retomadas de terras Xukuru, além disso, foi o local onde Xikão viveu.

⁸ No Dia de Reis, no ano 2000, Marcos assumiu a missão de ser cacique. Fato simbólico para a comunidade Xukuru.

⁹ A Pedra do Reino, um grande e alto lajedo, é sagrada para o povo Xukuru.

Fotografia 1 – Senhor Adejar (Bacurau)



Fonte: A Autora (2018).

Considerando que nas minhas experiências formativas e profissional, percebi cenários de silenciamentos sobre a temática indígena, despertei o interesse em problematizar os efeitos deste silêncio, também em relação às escolas indígenas, após a conclusão do curso de graduação. Com vistas a aprofundar os conhecimentos sobre essas questões, foi possível cursar na condição de aluna especial, a disciplina Educação Escolar Indígena, ofertada no PPGEduc/UFPE-CAA, em 2018. Nas aulas, foram discutidos textos e realizados importantes

debates acerca das políticas públicas atuais direcionadas aos povos indígenas. Nesses encontros, destaco as presenças e contribuições feitas pelos indígenas Xukuru, Thiago Torres e Maria Roseane Cordeiro¹⁰. Através da partilha das suas vozes, enquanto docentes, foi possível ampliar meus conhecimentos sobre a educação escolar indígena e seus desafios, a partir da realidade educacional Xukuru.

No ano 2019, trago outra experiência envolvendo a arte Xukuru, durante uma visita à casa de dona Zenilda Maria Araújo, na Fotografia 2, esposa do cacique Xikão e mãe do cacique Marcos. Ela é uma das pioneiras no processo de retomadas dos territórios e lutas pelos direitos dos povos indígenas, junto ao cacique Xikão.

Fotografia 2 – Dona Zenilda



Fonte: A Autora (2018).

Na referida ocasião estava acompanhada de minha mãe, meu pai e minha tia, Rosilene Alves de Assis que, em sua primeira visita ao território, desejava conhecer dona Zenilda. Neste encontro, essa nos falou sobre a sua trajetória junto ao cacique Xikão e, também, dos desafios políticos do momento, no que tange à resistência dos povos indígenas no Brasil. Explicou que dar continuidade à luta iniciada com Xikão é a sua missão na terra, afirmando que “quem nasceu para morrer lutando, jamais, pode morrer de braços cruzados” (ZENILDA XUKURU, 2019).

¹⁰ Ela é a primeira pessoa indígena formada pelo PPGEduc-CAA.

Nesta visita, tivemos a oportunidade de apreciar a arte feita por dona Zenilda. Ela produz tanto para consumo próprio quanto para comercialização, pulseiras, colares e brincos, todos feitos com elementos retirados da natureza. Inclusive, nos mostrou algumas plantas, que cultiva em seu quintal, para extração de matéria-prima. Ela frisou, que para retirada destes materiais é necessário pedir licença aos encantados. Pois, esses que trazem orientações e proteção ao povo e território residem na natureza, portanto essa deve ser respeitada e preservada.

Na hora em que nos despedíamos da casa de dona Zenilda, ela foi ao local onde estavam expostas as suas artes, em uma parede na sala, pegou um colar feito com sementes de meru e milagre e me presenteou. Ao me entregar o presente, elevou a mão direita em direção ao coração, encostando-a sobre o seio, nos explicando que, sentiu uma força muito grande, naquele instante, que lhe pediu para me entregar o colar. Aquele foi um dos momentos mais espiritualizados, que tive a honra de vivenciar, ao sentir que os encantados de luz e ela desejavam a minha proteção.

Todas essas experiências motivaram a escolha do objeto de pesquisa desta dissertação, o ensino de arte Xukuru. A relevância da mesma consiste em perceber se, e de que maneiras, as questões identitárias, religiosas, históricas e políticas estão interconectadas ao ensino de arte, na educação escolar indígena Xukuru. Assim, buscamos ressaltar a pluralidade de significados e importância cultural, social e epistêmica da arte para afirmação da identidade étnica e resistência Xukuru através da educação.

1.2 Produções científicas da ANPED, do PPGEdu-CE e do PPGEduC-CAA

No intuito de compreendermos como pesquisadoras(es) vêm abordando o tema desta dissertação, realizamos uma revisão de literatura, a partir de trabalhos publicados nas plataformas digitais do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFPE, no Centro de Educação (PPGEdu/UFPE-CE); do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da UFPE, no Centro Acadêmico do Agreste (PPGEduC/UFPE-CAA); e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹¹.

A opção por estas plataformas se deu pelo fato de que a ANPED é uma das principais associações educacionais brasileiras, sendo uma grande articuladora de debates e produções científicas sobre diversos temas imprescindíveis no âmbito da educação. O PPGEdu-CE e o

¹¹ A ANPED se constitui como uma sociedade civil, que não possui fins lucrativos. Foi fundada em 1976, através de alguns programas de pós-graduação da área de educação.

PPGEduC-CAA são dois relevantes programas de pós-graduação em educação que desenvolvem ações para a melhoria da educação indígena em Pernambuco, estado que abriga o povo Xukuru, junto ao qual desenvolvemos esta dissertação. Destacamos que o CAA tem contribuído com a necessária democratização do acesso ao ensino superior para estudantes de diversos municípios do agreste pernambucano. Além disso, se configura também como um relevante espaço de diálogos e produções epistemológicas, não apenas sobre, mas junto aos povos indígenas. Frisamos os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos no curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

1.2.1 Anais da ANPEd

Para a análise nos anais da ANPEd, consideramos como recorte temporal o período de 2009 até 2017. Esse intervalo torna-se significativo porque o ano 2009 se configurou como um marco histórico, em decorrência da 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI)¹². Essa teve como objetivo debater e estabelecer referenciais para as políticas de atendimento à educação escolar indígena. Desse modo, analisamos as comunicações orais de três GTS, são eles:

- a) GT12 – Currículo – esse grupo vem discutindo, por meio de múltiplos referenciais, questões metodológicas, teóricas, políticas e práticas em torno do currículo.
- b) GT21 – Educação das Relações Étnico Raciais – esse GT é composto por pesquisadoras(es) que realizaram produção científica localizada no espaço das relações étnico/raciais e educação, tendo surgido da necessidade da criação de um lugar específico para a discussão e debate sobre as relações étnico-raciais nos setores político-acadêmicos.
- c) GT24 – Educação e Arte – o presente grupo engloba estudos sobre diversas expressões artísticas ressaltando, de uma forma geral, a importância das mesmas não apenas na esfera educacional, mas também social e política.

Os trabalhos selecionados a partir desses três Grupos de Trabalho foram considerados com base em duas categorias de análise: *Educação escolar indígena* e *Ensino de arte indígena*, com foco apenas na educação básica¹³. Para apreciação dos trabalhos,

¹² Esta conferência ocorreu no intervalo de 16 a 20 de novembro, em Luziânia-GO. Ela foi realizada pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), contando com a presença de cerca de 800 participantes (BRASIL, 2009).

¹³ Optamos por selecionar apenas trabalhos relacionados a educação básica, porque a presente pesquisa foca nesta etapa de ensino.

realizamos das comunicações orais apresentadas, a leitura integral de 7 trabalhos, diretamente relacionados às categorias de análise elencadas.

No ano 2012, ocorreu a 35ª Reunião Anual da ANPEd, em Porto de Galinhas, Pernambuco, com o tema “Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI”¹⁴. A ANPEd justificou a escolha do tema considerando a necessidade de as políticas públicas educacionais contribuírem para a redução das desigualdades no Brasil e para o respeito à diversidade e pluralidades culturais (ANPEd, 2012).

No GT 12 (Currículo), um trabalho atendeu a uma das categorias de análise, *Educação Escolar Indígena*, sendo o primeiro trabalho considerado nos quadros de dados da presente revisão de literatura. Trata-se do artigo intitulado “Exclusão social, escola (indígena) e currículo (intercultural): as reflexões de acadêmicos (professores) indígenas” (PAVAN, 2012), que tem como objetivo analisar como professores indígenas percebem a exclusão a que são relegados no âmbito acadêmico e quais mecanismos adotam na luta contra ela em face do seu exercício profissional, com destaque na educação escolar indígena. Além disso, o trabalho busca estabelecer quais são as interfaces entre a escola indígena e o currículo intercultural, à luz de docentes indígenas. A autora chega ao entendimento de que, apesar da educação superior ainda estar pautada em uma lógica monocultural e ocidental, ela tem contribuído para o processo de afirmação e fortalecimento identitário-cultural, oferecendo, ainda que de modo paradoxal, parâmetros para pensar a escola indígena.

No GT21 (Educação e Relações Étnico-Raciais) dois trabalhos foram considerados para a revisão de literatura, atendendo a categoria, *Educação Escolar Indígena*. O primeiro é o artigo intitulado “Saberes tradicionais e as possibilidades de seu trânsito para os espaços escolares” (BRAND, 2012), que versa sobre a interferência nos saberes tradicionais da população e da educação escolar dos povos indígenas Guarani e Kaiowá, residentes em Mato Grosso do Sul, acarretada pelos processos históricos de desterritorialização e de confinamento¹⁵. O autor postula como considerações, que os Guarani e Kaiowá percebem o conhecimento de duas formas: conhecimento descontextualizado, ou seja, fincado na unilateralidade ocidental, aquém do território indígena, e o conhecimento contextualizado, aquele que está inserido dentro do território, englobando os seus espaços físicos, epistêmicos

¹⁴ “O tema expressa a preocupação de que a Educação, como política pública social, deve contribuir para reduzir as desigualdades que marcam este País, em um contexto de grande diversidade, no qual a cultura, pensada em sentido plural, deve ser respeitada” (ANPEd, 2012).

¹⁵ Confinamento, no artigo em pauta, refere-se ao processo histórico de ocupação do território por não-indígenas, condição favorecida, pela demarcação das terras indígenas, em Mato Grosso do Sul, pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), o que forçou o deslocamento dessa população intrusa para o interior dos espaços definidos pelo Estado como posse indígena.

e simbólicos. Nas considerações, pontua-se que para o povo em destaque, o conhecimento só é relevante quando contextualizado. Assim, partilhamos do entendimento que no exercício da educação escolar indígena é essencial que espiritualidade e conhecimento sejam tratados como dimensões indissociáveis.

O segundo trabalho selecionado, ainda no GT21, intitulado “Uma casa de ensinar e aprender no extremo do Brasil” (BAMBIRRA; ZACCUR, 2012), é resultante de uma pesquisa de doutorado realizada junta ao povo indígena Noke-Koï, que habita no estado do Acre, o território Campinas/Katukina¹⁶. O artigo é fruto de uma experiência em campo que objetiva analisar na escola Yositi Chovo (casa de ensinar e aprender), o ensino pautado no bilinguismo entre a língua portuguesa e a língua materna noke-vana¹⁷. O artigo, em sua conclusão, sugere novas perspectivas para pensar, a partir da escola indígena, a educação escolar não indígena. De fato, essa lógica avessa àquela que subalterniza os saberes e capacidade de organização indígena, no que se refere à Educação, revela-se como uma resistência ao modelo de educação colonial, nos mais diversos povos.

No ano 2013, aconteceu a 36ª Reunião Nacional da ANPEd, em Goiânia, Goiás, com o tema “Sistema nacional de educação e participação popular: desafios para as políticas educacionais”.

No GT21 (Educação e Relações Étnico-Raciais), um trabalho atendeu a categoria de análise, *Educação Escolar Indígena*. Trata-se do artigo nomeado “Formação, pesquisa e prática pedagógica dos/as professores/as indígenas em Pernambuco: ações e desafios no contexto do Pibid diversidade” (SILVA; SILVA, 2013). O trabalho buscou discutir, inicialmente, o conceito de cultura, os marcos legais que constituíam o cenário da educação escolar indígena e os objetivos, de uma forma geral e especificamente no âmbito da UFPE/CAA, do Programa de Iniciação à Docência (Pibid Diversidade)¹⁸. Como considerações finais, as autoras postulam que as dimensões teórico-práticas para a diferença apresentam exigências que transcendem o espaço universitário, exigindo das(os) docentes em processo de formação acadêmica inicial, mecanismos pedagógicos que articulem as

¹⁶ De acordo com Bambirra e Zaccur (2012), Katukina é um etnônimo do povo Noke-Koï, que supostamente seria usado para escapar de perseguições dos não indígenas. Outra possibilidade apresentada no artigo é que seria um nome “dado pelo governo” ou para se referir a pessoas não-indígenas. Dessa maneira, compreende-se que esses podem ser os motivos pelos quais esse nome não é legitimado pela etnia em questão.

¹⁷ Segundo Bambirra e Zaccur (2012), noke-vana é uma língua falada pelo povo indígena Noke-Koï, que pertence à família linguística Pano.

¹⁸ “Os objetivos do Pibid Diversidade vieram somar aos interesses da UFPE, através do Centro Acadêmico do Agreste, ao ofertar formação aos estudantes indígenas da Licenciatura Intercultural, buscando contribuir efetivamente para a melhoria da prática dos(as) professores(as) das escolas de Educação Básica das aldeias indígenas de Pernambuco” (SILVA; SILVA, 2013, p. 6).

necessidades que englobam a realidade de suas etnias, fazendo com que os povos indígenas sejam reconhecidos dentro dos seus territórios e na sociedade, de maneira geral.

No ano 2015, ocorreu em Florianópolis, Santa Catarina, a 37ª Reunião Nacional da ANPEd¹⁹, com o tema “Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira”.

No GT21 (Educação e Relações Étnico-Raciais), um trabalho corresponde a categoria de análise *Educação Escolar Indígena*. Esse é intitulado “Professores Sateré-Mawé e materiais pedagógicos na luta por uma educação específica e diferenciada” (LIRA; WEIGEL; MARREIRO, 2015). Esse artigo, como o próprio título antecipa, objetiva tratar a relevância dos materiais pedagógicos próprios na educação escolar do povo Sateré-Mawé, indígenas que habitam o estado do Amazonas. Como considerações finais, as autoras pontuam que existe uma razoável quantidade de materiais produzidos pelas(os) professoras(es) Sateré-Mawé, mas grande parte foi escrita há mais de quinze anos e não foi revisada e atualizada, desconsiderando-se a dinamicidade cultural. Assim, apontam a necessidade de uma revisão dos materiais produzidos e a criação de novos materiais. Para tanto, acreditam que seria fundamental que ocorressem transformações nas concepções e práticas das(os) profissionais não-indígenas que trabalham nos órgãos públicos responsáveis pela educação escolar Sateré-Mawé.

No ano 2017, ocorreu a 38ª Reunião Nacional da ANPEd, em São Luís-MA, com a temática “Democracia em risco: a pesquisa e pós-graduação em contexto de resistência”.

No GT12, um trabalho atende a categoria de análise *Educação Escolar Indígena*, o artigo intitulado “Entrelaçamento em meio a currículo escolar indígena, colonialidade e interculturalidade” (DIAS, 2017). Esse texto trata da relação entre currículo, colonialidade e interculturalidade na Aldeia-escola²⁰. Essa escola é do povo indígena que habita no estado do Mato Grosso, da etnia Zoró²¹. A autora buscou compreender a educação escolar indígena à luz da interculturalidade, sob um viés pós-colonial. A pesquisadora afirma ter chegado ao entendimento de que a educação escolar indígena é pautada sob uma perspectiva intercultural, revelando-se um projeto positivo em relação à preservação da cultura, saberes e costumes da etnia em destaque. Compreendo ainda que a interculturalidade é uma alternativa para pensar e

¹⁹ A 37ª Reunião porque a ANPEd, ocorreu em 2015, porque a partir da 36ª Reunião Nacional, passou a realizar suas reuniões nacionais a cada dois anos, intercalada pela realização das Reuniões Científicas Regionais. Isso, em virtude de mudança estatutária ocorrida em assembleia específica, no ano 2012.

²⁰ De acordo com Dias, “A Aldeia-escola é uma instituição pensada pelas lideranças tradicionais, funciona por meio da alternância indígena, se constitui como um espaço ressignificado tanto em seu formato como sua proposta curricular, e está voltada para práticas interculturais nas quais os Zoró buscam fortalecer suas identidades” (2017, p. 1).

²¹ Segundo Dias (2017), essas(es) indígenas se autodenominam Pangyjej.

construir currículos e escolas, sob perspectivas outras, pautadas no desvencilhar da colonialidade, com vistas à efetivação de relações menos assimétricas.

No GT21 (Educação e Relações Étnico-Raciais), um trabalho atendeu a categoria de análise *Educação Escolar Indígena*. Trata-se do artigo intitulado “Educação escolar indígena: reflexões e conflitos contemporâneos à luz do Brasil” (WENCZENOVICZ, 2017). Esse trabalho teve como objetivo principal analisar o direito à educação das comunidades indígenas, bem como as dificuldades que elas enfrentam para a garantia e acesso à educação. A autora discorre, em sua conclusão, que é necessário que haja participação efetiva do povo indígena, respeitando-se sua autonomia para pensar a educação enquanto eixo central para o desenvolvimento do Brasil e da América Latina.

Realizada a análise dos 7 trabalhos selecionados para a revisão de literatura, organizamos as pesquisas selecionadas em dois quadros (Quadro 1 e Quadro 2), com base nas categorias de análise *Educação Escolar Indígena* e *Ensino de Arte Indígena*, como apresentado a seguir:

Quadro 1 – Comunicações orais da ANPEd

GTS	Total de trabalhos apresentados	Classificação dos trabalhos por categorias de análise		Total de trabalhos selecionados
		<i>Educação Escolar Indígena</i>	<i>Ensino de Arte Indígena</i>	
12	144	2	0	2
21	144	5	0	5
24	119	0	0	0
Total	407	7	0	7

Fonte: A Autora (2020).

Nota: Quadro elaborado a partir de dados contidos no site da ANPEd, disponível em: <https://www.anped.org.br>. Acesso em: 10 jan. 2020.

A categoria *Educação Escolar Indígena* engloba os 7 trabalhos selecionados e dispostos no Quadro 1. Desses, 2 trabalhos (PAVAN, 2012; DIAS, 2017) estão inseridos no GT 12 (Currículo) e as outras 5 pesquisas (BRAND, 2012; BAMBIRRA, 2012; SILVA, 2013; LIRA, 2015; DIAS, 2017; WENCZENOVICZ, 2017) compõem o GT21 (Educação e Relações Étnico-Raciais). Nenhum trabalho foi selecionado com base na categoria *Ensino de Arte Indígena*, bem como no GT24 (Educação e Arte).

Os dois trabalhos selecionados no GT12 (Currículo) apresentam em comum o tratamento da interculturalidade no currículo, tema importante para esta dissertação. Além

disso, o trabalho de (DIAS, 2017) também analisou as relações de colonialidade em torno da construção e vivência do currículo. Os cinco trabalhos restantes, inseridos no GT21 (Educação e Relações Étnico-Raciais), trataram dos saberes tradicionais repassados pela escola, da formação e prática pedagógica de professores indígenas e não indígenas, na educação escolar indígena, e os desafios para sua efetiva solidificação. É possível obter uma visualização mais detalhada desses trabalhos por meio do Quadro 2:

Quadro 2 – Apresentação dos trabalhos selecionados – ANPED

Classificação por Categoria de Análise	GT	Título	Autoria/ Programa/IES	Região de Apresentação	Ano
<i>Educação Escolar Indígena</i>	12	Exclusão social, escola (indígena) e currículo (intercultural): as reflexões de acadêmicos (professores) indígenas	PAVAN, Ruth/ UCDB	Nordeste	2012
<i>Educação Escolar Indígena</i>	21	Saberes tradicionais e as possibilidades de seu trânsito para os espaços escolares	BRAND, Antônio/ UCDB	Nordeste	2012
<i>Educação Escolar Indígena</i>	21	Uma casa de ensinar e aprender no extremo do Brasil	BAMBIRRA, Vera; ZACCUR, Edwiges/ UFAC/UFF	Nordeste	2012
<i>Educação Escolar Indígena</i>	21	Formação, pesquisa e prática pedagógica dos/as professores/as indígenas em Pernambuco: ações e desafios no contexto do Pibid diversidade	SILVA, Jaqueline; SILVA, Fátima/ UFPE/CAA	Centro-Oeste	2013
<i>Educação Escolar Indígena</i>	21	Professores Sateré-Mawé e materiais pedagógicos na luta por uma educação específica e diferenciada	LIRA, Márcia; WEIGEL, Valéria; MARREIRO, Thelma/ UFMA	Sul	2015
<i>Educação Escolar Indígena</i>	12	Entrelaçamento em meio a currículo escolar indígena, colonialidade e interculturalidade	DIAS, Patrícia/ UFMT	Nordeste	2017
<i>Educação Escolar Indígena</i>	21	Educação escolar indígena: reflexões e conflitos contemporâneos à luz do Brasil	WENCZENOVICZ, Thaís/ UERGS	Nordeste	2017

Fonte: A Autora (2020).

Nota: Quadro elaborado a partir de dados contidos no site da ANPED, disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Através da análise do Quadro 2, percebemos que o maior número de pesquisas foi apresentado na região Nordeste, 5 trabalhos. A 35ª Reunião Anual da ANPED realizada em

Pernambuco, em 2012, contou com 3 trabalhos. Na 38ª Reunião Nacional da ANPEd, ocorrida no Maranhão, em 2017, 2 trabalhos corresponderam à categoria de análise *Educação Escolar Indígena*.

No GT12 (Currículo), destacamos que os 2 artigos selecionados abordam as questões curriculares sob o viés da interculturalidade, como já posto, considerando a importância da centralidade dos povos indígenas na sua construção e vivência.

Entendemos que o currículo pode se configurar como um instrumento de poder dominante, mas também de resistência, através do qual é possível que se expresse a luta pela valorização das epistemologias indígenas, silenciadas pelo currículo não indígena, em virtude de uma educação escolar específica, diferenciada e intercultural. É fundamental

[...] entender a escola como *locus* de luta por hegemonia e não como reflexo determinado das relações hegemônicas e, mais ainda, não como espaço em que a derrota frente a essas relações é previamente estabelecida. A escola, por intermédio do currículo e da organização do trabalho pedagógico, difunde normas, práticas e valores associados à divisão social do trabalho, posicionando como marginais os sujeitos de classes desfavorecidas socialmente. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 166).

Através do currículo é possível educar para a desmitificação de estereótipos e respeito aos saberes indígenas. É fundamental no processo de fortalecimento identitário indígena, situar a educação escolar como um espaço de insubmissão, contra os padrões de colonialidade que concebem os seus conhecimentos como o oposto da ciência.

Dos 5 trabalhos selecionados no GT21 (Educação e Relações Étnico-Raciais) todos se utilizam dos pensamentos pós-coloniais e estudos culturais. Entre tais, citamos Bhabha (1998), Said (1990), Santos (2009), Quijano (2005a) e Hall (2006). Estas pesquisas, em termos teóricos, dialogam com a nossa na medida em que buscamos entender o ensino de arte Xukuru, com foco nos pensamentos pós-coloniais.

Um detalhe observado, com o qual nos inquietamos, foi que não existe um GT específico sobre educação escolar indígena. Dessa forma, essas discussões ficam limitadas ao GT21 (Educação das Relações Étnico Raciais), que apresenta majoritariamente discussões sobre educação de povos negros, tema de igual importância política, social e educacional.

1.2.2 Repositório Digital do PPGedu-CE

Na busca de trabalhos no Repositório Digital da UFPE, primeiramente no PPGedu-CE, consideramos o intervalo de 2009 até 2019. Procuramos selecionar, na área da educação,

as dissertações e teses que dialogassem ou pudessem contribuir de forma mais direta com as discussões temáticas desta dissertação.

A busca com o descritor *Educação Escolar Indígena* nos retornou 163 dissertações. Dessas, apenas uma dialogou de modo mais direto com o tema pesquisado. O trabalho intitulado “Processo de estadualização da educação escolar indígena e desafios para um currículo intercultural” (ESPAR, 2014). O objetivo da autora foi analisar o processo de construção do currículo intercultural em Pernambuco, através da estadualização da Educação Escolar Indígena. O estudo apontou que a ressignificação do conceito e função da escola indígena foi um dos marcos importantes para instituir o projeto de sociedade indígena, oposta ao modelo colonial de escola. Além disso, assinalou o descaso do Estado e políticas públicas para a consolidação do currículo intercultural indígena.

Fazendo uso do mesmo descritor, de um total de 114 teses retornadas, também, destacamos apenas uma. Essa, tem como título “Discurso como prática de transformação social: o político e o pedagógico na educação intercultural Pankará” (BARBALHO, 2012). Nesse trabalho, busca-se entender os efeitos de sentidos sobre o papel da escola para os povos indígenas no Nordeste; a influência e importância do debate acadêmico em relação a educação diferenciada, reivindicada pelos povos originários do país; a relevância da perspectiva intercultural da educação em face a diversidade cultural e os processos de formações discursivas e interdiscursivas na práxis político-pedagógica de professoras(es) e lideranças Pankará. Como resultados, entendeu-se que ações realizadas por professoras(es) Pankará têm se configurado como discurso e prática de transformação social, conferindo aos processos de educação a construção do projeto de sociedade instituído pela comunidade indígena; que as demandas de educação escolar, em termos didático-metodológicos, revelaram a possibilidade de desenvolver um sistema educacional alternativo, enquanto movimento de linguagens, rupturas e produção de sentidos; e que para incorporar o discurso ideológico da etnia na educação intercultural Pankará, se faz necessário entender as principais necessidades educativas das pessoas que colaboraram com a pesquisa.

A pesquisa com o descritor *Ensino de Arte Indígena* nos retornou 172 dissertações e 114 teses. Desses trabalhos, nenhum foi selecionado, por não dialogarem com o tema requisitado. A seguir, no Quadro 3 temos a sistematização dos trabalhos selecionados, por categorias de análise:

Quadro 3 – Trabalhos PPGEdU/UFPE – CE

Categorias de análise	Trabalhos Selecionados	
	Dissertação	Tese
<i>Educação Escolar Indígena</i>	1	1
<i>Ensino de Arte Indígena</i>	0	0
Total	2	

Fonte: A Autora (2020).

Nota: Quadro elaborado a partir de dados contidos no repositório de teses e dissertações da UFPE, disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/177>. Acesso em: 15 fev. 2020.

No Quadro 4, adiante, realizamos a apresentação dos dois trabalhos encontrados:

Quadro 4 – Apresentação dos trabalhos selecionados – PPGEdU /UFPE – CE

Classificação por categoria de análise	Título	Autoria	Orientador(a)	Tipo de Trabalho	Ano de Defesa
<i>Educação Escolar Indígena</i>	Processo de estadualização da educação escolar indígena e desafios para um currículo intercultural	ESPAR, Vitória Teresa da Hora	SILVA, Aída Maria Monteiro da	Dissertação	2014
<i>Educação Escolar Indígena</i>	Discurso como prática de transformação social: o político e o pedagógico na educação intercultural Pankará	BARBALHO, José Ivamilson Silva	CARVALHO, Rosângela Tenório de	Tese	2012

Fonte: A Autora (2020).

Nota: Quadro elaborado a partir de dados contidos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE), disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/177>. Acesso em: 15 fev. 2020.

Com base na análise desses quadros frisamos o baixo quantitativo de pesquisas acerca da *Educação Escolar Indígena* e a nulidade em relação ao tema *Ensino de Arte Indígena*.

1.2.3 Repositório Digital do PPGEdUC – CAA

Por fim, procedemos à mesma análise nas dissertações produzidas no PPGEdUC-CAA. Consideramos essencial analisar as suas produções pelo fato de que a presente

dissertação é fruto desse programa. Nesse, consideramos o intervalo de 2011 até 2019. Um dos trabalhos atendeu a um dos critérios desta revisão de literatura, correspondendo à categoria *educação escolar indígena*. A dissertação intitulada “‘Primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores’: educação escolar Kambiwá e identidade étnica” (FERREIRA, 2018).

Essa versa sobre a educação escolar indígena Kambiwá, povo que habita o Sertão do Moxotó no estado de Pernambuco, entre os municípios de Ibimirim, Inajá e Floresta. Esse trabalho teve como objetivo analisar a influência da identidade étnica na prática das(os) professoras(es) Kambiwá, que vinham cursando graduação, principalmente na Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE, e em algumas faculdades da região. A autora compreende que, apesar dos significativos avanços, o processo de formação acadêmica dessas(es) indígenas ainda carrega algumas “armadilhas” eurocêntricas. Pontuou que as(os) professoras(es) Kambiwá tinham suas práticas pedagógicas orientadas para luta pelos territórios, com fim no reconhecimento da história da etnia e das(os) guerreiras(os), bem como pela valorização da dimensão religiosa. Essa pesquisa está disposta no Quadro 5:

Quadro 5 – Apresentação do trabalho selecionado – PPGEduc/UFPE – CAA

Classificação por categoria de análise	Título	Autoria	Orientador	Ano
<i>Educação escolar indígena</i>	“Primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores”: educação escolar Kambiwá e identidade étnica.	FERREIRA, Diana	SALLES, Sandro	2018

Fonte: A Autora (2020).

Nota: Quadro elaborado a partir de dados contidos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE), disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/177>. Acesso em: 15 fev. 2020.

Considerando a nossa revisão de literatura, constatamos a escassez de pesquisas sobre educação escolar indígena nas plataformas digitais pesquisadas. Além disso, não localizamos nas mesmas nenhum trabalho que tratasse do ensino de arte indígena, considerando os nossos critérios analíticos.

Em face da verificação de que não existe na plataforma digital da ANPEd um GT específico sobre educação indígena, lançamos a ideia da criação de um GT próprio, para através de um lugar de fala específico, acolher os estudos sobre essa temática. Diante das constatações aqui realizadas, buscamos o equilíbrio entre o desafio e a emergência em explorar um tema escasso em discussões.

1.3 Plano dos capítulos

A presente dissertação está disposta em 5 capítulos. O primeiro capítulo corresponde a esta introdução.

O segundo capítulo, intitulado “Percurso teórico-metodológico: a arte do diálogo”, está subdividido em três seções: “Um passeio pelos pensamentos pós-coloniais”, “Uma reflexão sobre o Bem Viver” e “A arte de etnografar”. Na primeira, que tem a subseção “Perspectiva latino-americana”, trazemos reflexões teóricas sobre os pensamentos pós-coloniais e discutimos sobre cultura e identidade. Na segunda, refletimos sobre fundamentos e importância da filosofia do Bem Viver. Na terceira, com a subseção “A arte de a(bordar) o campo empírico”, apresentamos nossos procedimentos metodológicos, buscando problematizar o modelo clássico de representação etnográfica e apresentamos a forma como vivenciamos o campo empírico.

O terceiro capítulo, denominado “Povos indígenas, arte & resistência”, é estruturado em quatro seções: “Povos indígenas em Pernambuco”, “Educação escolar indígena no Brasil”, “Arte e colonialidade do sentir” e “O componente curricular arte na educação escolar indígena”. Na primeira, com as subseções “A arte de ser Xukuru: território e povo” e “Marcos históricos no território Xukuru”, destacamos os povos indígenas em Pernambuco, refletindo sobre as relações de colonialismo e resistência, as quais foram historicamente submetidos, com ênfase na história e lutas do povo Xukuru do Ororubá. Na segunda, que possui a subseção “Educação escolar indígena no estado de Pernambuco”, realizamos uma discussão sobre marcos legais e históricos importantes para garantia e permanência da educação escolar indígena no Brasil e no estado de Pernambuco. Na terceira, partindo da premissa de que a arte foi colonizada pela estética e por um ideal de beleza, buscamos concebê-la em uma dimensão de(s)colonial. Na quarta, problematizamos o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), destacando aspectos que consideramos positivos e negativos para a promoção do ensino de arte na educação escolar indígena.

O quarto capítulo, nomeado “A arte de trans(formar) guerreiras(os)”, possui quatro seções: “Organização do ensino de arte Xukuru”, “Currículo de Arte Indígena Xukuru do Ororubá”, “Vivências etnográficas” e “Ensino de arte Xukuru e educação patrimonial”. Na primeira, dialogando com os pensamentos pós-coloniais, situamos importantes características que perfazem o ensino de arte Xukuru. Para tanto, partimos do entendimento de que o currículo é um instrumento através do qual pode se exercer poder, seja para oprimir ou libertar. Na segunda, analisamos o Currículo de Arte Indígena Xukuru do Ororubá. Na

terceira, que apresenta as subseções “Vivência etnográfica na aldeia Couro Dantas” e “Vivência etnográfica na aldeia Pedra D'Água”, compartilhamos dois momentos das nossas experiências junto ao território Xukuru, buscando situar a arte e o seu ensino, com ênfase nas definições dadas pelas(os) próprias(os) docentes Xukuru. Na quarta, que possui as subseções “Contextualização sobre políticas do patrimônio indígena” e “Currículo de Arte Indígena Xukuru do Ororubá e educação patrimonial”, situamos alguns marcos políticos sobre o patrimônio indígena e sua importância na educação. A partir disso, buscamos refletir em que medida o Currículo de Arte Indígena Xukuru do Ororubá corrobora uma educação patrimonial.

No quinto capítulo, “Considerações finais”, apresentamos os resultados obtidos através da construção desta dissertação e, a partir dos mesmos apontamos propostas para a realização de novas pesquisas.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: A ARTE DO DIÁLOGO

Neste Capítulo, discorreremos sobre a nossa fundamentação teórico-metodológica. Inicialmente, discutimos fundamentos dos pensamentos pós-coloniais, trazendo reflexões sobre cultura e identidade. Em seguida, discutimos o pensamento pós-colonial de vertente latino-americana. Adiante, fazemos uma discussão sobre a importância do Bem-Viver para os povos indígenas, buscando relacioná-lo à educação indígena. Na sequência, a luz de um viés antropológico, procuramos compreender a prática etnográfica, enquanto uma partilha coletiva de epistemologias, para construção de pesquisas acadêmicas de(s)coloniais, de fato. Por fim, situamos as nossas vivências em campo.

2.1 Um passeio pelos pensamentos pós-coloniais

O pensamento pós-colonial emerge contra o padrão de dominação da modernidade ocidental. Dentre seus influenciadores, destacam-se Edward Said (1990), Frantz Fanon (2008, 2010), Gayatri Spivak (2010), Homi Bhabha (1998), Stuart Hall (2003; 2006), entre outros. O pensamento pós-colonial se configura não apenas enquanto ferramenta teórica, mas também política, ao alçar questionamentos ao etnocentrismo europeu. Esse, impulsionado pelo capitalismo, exerce poder mundialmente.

O pensamento pós-colonial surge a partir de estudos nas áreas de cultura e literatura, com o preâmbulo de analisar as tensões entre os denominados centros e as periferias. Assim, passa a englobar questões de classes sociais e seus respectivos dispositivos de opressão em face das elites hegemônicas e das teorias culturalistas. Os estudos pós-coloniais interpretam “a modernidade a partir de outro lugar, enfatizando a necessidade de fazer uma nova leitura do processo de colonização” (AGUIAR, 2016, p. 275).

O caminho para a desconstrução do jogo dicotômico Rest/West, que corresponde ao “Ocidente” e o “resto” do mundo, está alçado, inicialmente, no processo de reinterpretação da história, no âmbito da modernidade. Nessa perspectiva, tem-se a pretensão de “reinscrever o colonizado na modernidade, não como o outro do Ocidente, sinônimo do atraso, do tradicional, da falta, mas como parte constitutiva essencial daquilo que foi construído, discursivamente, como moderno” (COSTA, 2006, p. 121).

O pensamento pós-colonial buscou, inicialmente, compreender as relações históricas da dominação europeia. Posteriormente, ampliou a área de estudos, passando a levar em consideração também o imperialismo estadunidense e os processos de exclusão e

subalternização que configuram a colonialidade contemporânea. Essa perspectiva engloba a reflexão sobre diversos temas. Destacamos como principais: o poder de representação, a intersecção de raça e gênero, o capitalismo global, as relações de classe e a resistência. O poder de representação se refere às relações com o Estado e o silenciamento de sujeitos vítimas de dominação. A intersecção de raça e gênero, o capitalismo global e as relações de classe perfazem questões políticas e sociais, embora suas influências sejam negligenciadas na construção da identidade nacional. A resistência, por sua vez, seria a condição através da qual pessoas em situação de subalternidade passam a refletir sobre esse estado e buscam mecanismos para transpô-lo.

Nesses parâmetros, a teoria em questão funciona como um instrumento de luta atento aos mecanismos de colonialidade. Portanto, através do pensamento pós-colonial espera-se compreender a outra versão da história, que ainda vem sendo ocultada pelos efeitos do domínio ocidental. A obra intitulada *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*, de autoria do crítico literário palestino Edward Said, lançada em 1978, é considerada o manifesto da teoria pós-colonial (COSTA, 2006).

O Orientalismo tem como premissa questionar o fato do estabelecimento de um padrão de julgamento estereotipado e negativo construído pelo Ocidente em relação ao Oriente e a sua população, levando em consideração os jogos de interesses implícitos nesse processo. Em linhas gerais, o orientalismo também é concebido como um modo padronizado de fazer ciência, através do qual os países do Oriente são desconsiderados na sua pluralidade cultural, religiosa e social. Desse modo,

[...] as idéias, culturas e histórias não podem ser estudadas sem que a sua força, ou mais precisamente a sua configuração de poder seja também estudada. Achar que o Oriente foi criado – ou, como digo, “orientalizado” – e acreditar que tais coisas acontecem simplesmente como uma necessidade da imaginação é agir de má fé. A relação entre o Ocidente e o Oriente é uma relação de poder, de dominação, de graus variados de uma complexa hegemonia. (SAID, 1990, p. 17).

Salientamos que a construção imagética que o Ocidente faz em relação ao Oriente envolve uma série de generalizações preconceituosas e interesses políticos. O autor tem o intento de questionar e desconstruir tais ideias reducionistas usadas para justificar a dominação sobre o outro, em face do imperialismo europeu e seu respectivo exercício de poder, que tinha como fim a apropriação territorial, bem como a exploração dos povos do Oriente.

Existe, na obra em pauta, uma crítica à atribuição de um conjunto de características

fixas, inclusive entre países que apresentam uma disparidade de culturas como a China, a Índia e o Afeganistão, apenas pelo fato de serem percebidos como orientais. O orientalismo é pautado “como um intercâmbio dinâmico entre os autores individuais e os grandes interesses políticos moldados pelos três grandes impérios – britânico, francês, americano – em cujos territórios intelectuais e imaginativos a escrita foi produzida” (SAID, 1990, p. 26).

A expansão do Ocidente para o Leste se configura como um fator determinante para a invenção ocidental do Oriente. Esse é marcado pelo choque cultural com o Ocidente, concebido como espaço da razão e do desenvolvimento, enquanto o Oriente é representado como um lugar misterioso, exótico e das fábulas. A religião também é percebida como um mecanismo conflitivo, no que se refere ao embate entre Islamismo e Cristianismo. Nesses parâmetros, ao Ocidente caberia a religião, enquanto o Oriente praticaria cultos considerados profanos.

Destacamos também o ensaio “Pode o Subalterno Falar”, produzido pela escritora indiana Gayatri Spivak, publicado no ano 1985. A autora fundamenta seu texto na crítica a intelectuais ocidentais de modo geral, e especificamente a Deleuze e Foucault, para pensar a prática discursiva do intelectual pós-colonial, bem como alçar questionamentos sobre o grupo de estudos subalternos. Os estudos subalternos surgem na década de 1970, sob a liderança do indiano Ranajit Guha, sendo composto majoritariamente por estudiosos do sul asiático (AGUIAR, 2016).

Esses estudos se referem a “um movimento desafiante porque procurou desvendar as identidades a partir das relações de poder e não somente com relação aos espaços, geograficamente falando” (*ibid.*, 2016, p. 279). A questão motriz do texto em tese é estabelecida na crítica a Gramsci²². Isso em decorrência da suposta autonomia do sujeito em condição de subalternidade, resumindo-se através da seguinte indagação, “Pode o subalterno falar?”. O título desse trabalho é dotado de

[...] uma ambivalência proposital por partir da autocrítica do papel do intelectual (muitas vezes o antropólogo) como cúmplice do processo de colonização, questionando a permissão e a capacidade que o sujeito subalterno teria de falar, de se fazer entender, sempre aludindo à questão da representação. (*ibid.*, 2016, p. 278).

A autora busca refutar os discursos hegemônicos, bem como as nossas próprias concepções enquanto leitoras(es) produtoras(es) de conhecimento, pensando a teoria crítica

²² Antonio Gramsci (1891-1937) - Crítico literário, filósofo marxista, jornalista e político italiano. Dedicou-se aos estudos sobre antropologia, linguística, política e sociologia.

como uma prática socialmente engajada e contestadora. O conceito de subalterno, no ensaio, não deve ser referido a qualquer sujeito marginalizado, mas retomar o sentido de proletariado, em outras palavras, aquele cuja voz não pode ser ouvida, inclusive quando é “representado”.

O termo subalterno, de acordo com Spivak, “describes ‘the bottom layers of society constituted by specific modes of exclusion from markets, political-legal representation, and the possibility of full membership in dominant social strata’” (2000, p. 20). Nessa perspectiva, o subalterno está sujeito a um cenário de exclusão na sociedade, inclusive naquilo que se refere a sua representação social. A autora contra-argumenta a ideia de representação usando duas palavras alemãs, *vertretung* e *darstellung*. O primeiro termo é utilizado para se referir à ação de assumir o lugar do outro, no sentido político da palavra. O segundo remete a uma visão estética, que se configura como ato performático ou de encenação. Com base nessas reflexões, compreendermos que não é válido nenhum ato de resistência da(o) intelectual pós-colonial, em prol das pessoas postas em uma posição de subalternidade, se o seu discurso não considera as vozes dessas, ponderando que dessa forma a hegemonia, ainda que velada, continua sendo propagada. Como aludindo a Spivak, destaca Costa:

[...] a autora mostra que é ilusória a referência a um sujeito subalterno que pudesse falar. O que ela constata, valendo-se do exemplo da Índia, é uma heterogeneidade de subalternos, os quais não são possuidores de uma consciência autêntica pré- ou pós-colonial, trata-se de “subjetividades precárias” construídas no marco da “violência epistêmica” colonial. (2006, p. 120).

Diante dessa reflexão, bem como no *Orientalismo*, percebemos que a violência colonial não atinge somente o físico, mas também as subjetividades das(os) sujeitadas(os) à condição de subalternidade. Para Spivak, a mulher seria um grande alvo. O fato de ser mulher, negra e pobre simboliza uma condição tripla para estar sujeita à condição de subalterna e ter negado o seu direito à fala (SPIVAK, 2010). Portanto, seria necessário recuperar áreas silenciadas, como antropologia, ciência política, história e sociologia. Ainda assim, segundo Spivak, “a mulher subalterna continuará tão muda como sempre esteve” (2010, p. 68).

Outra obra relevante para destacarmos é *O Local da Cultura*, produzida pelo crítico literário indo-britânico Homi Bhabha, publicada originalmente no ano 1994. Esse estudo é de suma importância por pensar a cultura sob um olhar pós-colonial, além de pontuar a influência da linguagem e da literatura para as escritoras(es) da diáspora, que podem contar suas histórias de desenraizamento e reterritorializações, em detrimento do contexto colonial. Nesse sentido, o autor compreende que essas pessoas não se expressam sob a perspectiva da

nação, mas do chamado espaço de fronteira, pontuando que “é o tropo dos nossos tempos colocar a questão da cultura na esfera do além. [...] Nossa existência hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do “‘presente’”. (BHABHA, 1998, p. 19).

Percebemos que à cultura não é cabível uma definição única, nem é adequado percebê-la como algo estático. Entendemos que é por esse caráter maleável que o autor em destaque inicia sua obra corrigido o título para *Locais da Cultura*, considerando o viés da plurissignificação cultural. A cultura dialoga com o ideal de “além”, ou seja, corresponde às fronteiras, pois ela “não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado” (*ibid.*, 1998, p. 19).

O autor, em contrapartida às influências do pós-estruturalismo, se empenha em analisar a relação entre discurso e poder, buscando atingir um lugar de fala transgressor das fronteiras culturais traçadas pelo pensamento colonial. Assim, de acordo com Costa, “Seu interesse está voltado para os espaços de enunciação que não sejam definidos pela polaridade dentro/fora, mas se situem entre as divisões, no entremeio das fronteiras que definem qualquer identidade coletiva” (2006, p. 122). É pertinente acrescentarmos que

os próprios conceitos de culturas nacionais homogêneas, a transmissão consensual ou contígua de tradições históricas, ou comunidades étnicas “orgânicas” – *enquanto base do comparativismo cultural* –, estão em profundo processo de redefinição. O extremismo odioso do nacionalismo sérvio prova que a própria idéia de uma identidade nacional pura, “eticamente purificada”, só pode ser atingida por meio da morte literal e figurativa, dos complexos entrelaçados da história e por meio das fronteiras culturalmente contingentes da nacionalidade [*nationhood*] moderna. (BHABHA, 1998, p. 24).

A ideologia de dominação coloca a Europa em uma posição de centralidade, propagando o pensamento de que as culturas nacionais tenham a homogeneidade como característica, inclusive no que se refere às tradições históricas. Essas, também, em certa medida, passam por transformações ao longo do tempo e sofrem processos de intercâmbios culturais, o que pode fortalecê-las ainda mais. Os sistemas culturais são construídos em espaços contraditórios e ambivalentes. Desse modo, “as reivindicações hierárquicas de originalidade ou ‘pureza’ inerentes as culturas são insustentáveis” (*ibid.*, 1998, p. 67).

Outra importante obra inserida no contexto do pensamento pós-colonial é *Pele Negra, Máscaras Brancas*, de autoria do psiquiatra e filósofo martinicano Frantz Fanon, publicada em 1952. Ela trata dos estudos raciais e coloniais, percebendo o racismo tanto do

ponto objetivo quanto subjetivo, à luz de um olhar psicológico, levando em consideração não somente a ótica do opressor, mas também do oprimido.

Inicialmente, Fanon trata a relação do homem negro com a linguagem. Essa pode se configurar como um forte mecanismo de dominação, pois “falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura. O antilhano que quer ser branco o será tanto mais na medida em que tiver assumido o instrumento cultural que é a linguagem” (FANON, 2008, p. 50).

O autor em destaque também abordada a relação entre a mulher negra e o homem branco, enfatizando como o sentimento de inferioridade negro influencia esses relacionamentos afetivos. A mulher negra se percebe em condição de subalternidade perante o homem branco, enxergando através de uma união afetiva com ele a possibilidade de embranquecer a si e a suas/seus filhas(os). Em seguida, Fanon inverte a ordem analítica, tratando, desse modo, o envolvimento entre o homem negro e a mulher branca. Assim como essa, o homem negro também sente a necessidade de auto negar a sua cor e atingir o chamado branqueamento, em prol de aceitação, tanto no âmbito pessoal quanto social.

A obra aborda a complexidade da dependência do colonizado, pontuando que a civilização europeia é responsável pelo racismo colonial, por meio do qual se estabelece a supervalorização do branco em detrimento do povo negro. É percebida a relação entre o negro e a psicopatologia, com ênfase no corpo negro, que é tratado enquanto mero objeto sexual, animalizado. Através de teorias psicanalíticas, é analisado como o negro protesta contra a inferioridade a qual historicamente esteve sujeito, tentando convencer a si e às(aos) outras(os) de sua brancura.

Na obra *Os Condenados da Terra*, publicada em 1961, Fanon discute o processo de independência dos países africanos, trazendo como referência a descolonização da Argélia, que era uma colônia francesa. O livro discorre sobre os papéis da classe social, da cultura, da nacionalidade, da raça e da violência no que tange a luta por liberação nacional, destacando os mecanismos de dominação empregados nos processos de colonização. Analisa como essas questões são interiorizadas, introjetando uma espécie de “consciência” da condição de povo colonizado, uma vez que

A violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados; procura desumanizá-los. Nada deve ser poupado para liquidar as suas tradições, para substituir a língua deles pela nossa, para destruir a sua cultura sem lhes dar a nossa; é preciso embrutecê-los pela fadiga. Desnutridos, enfermos, se ainda resistem, o mêdo concluirá o trabalho: assestam-se os fuzis sôbre o camponês; vêm civis que se instalam na terra e o obrigam a cultivá-la para êles. Se resiste, os soldados atiram, é

um homem morto; se cede, degrada-se, não é mais um homem; a vergonha e o temor vão fender-lhe o caráter, desintegrar-lhe a personalidade. (FANON, 2010, p. 9).

Nessa perspectiva, percebemos que a violência colonial perpassa as agressões físicas, pois exerce poder e controle também na esfera psicológica. A principal estratégia do domínio colonial é atingir negativamente a subjetividade das pessoas sujeitas à colonização, degradando-as até o ponto em que as próprias tenham suas identidades feridas e sequer reconheçam a sua humanidade. Esse tipo de atrocidade, além dos povos negros também foi aplicada à subjetivação das populações indígenas.

A descolonização é compreendida como “simplesmente a substituição de uma ‘espécie’ de homens por outra ‘espécie’ de homens [...] ela constitui, desde o primeiro dia, a reivindicação mínima do colonizado” (*ibid.*, 2010, p. 25-26). Portanto, o maior desejo da(o) colonizada(o) não é material, mas simbólico, pois o que anseia é a libertação e o direito de ser reconhecido como gente.

É importante acrescentar que o autor percebe a trajetória da descolonização como um processo histórico capaz de transformar todo o panorama social no qual se instaura, uma vez que ela “jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em afores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história” (*ibid.*, 2010, p. 26).

A descolonização possibilita a vivência de uma outra experiência subjetiva, cultural, epistêmica e física. A pessoa colonizada passa a desfrutar de uma nova linguagem, postura social e do sentimento de que é dotada de humanidade. Assim, a descolonização simboliza uma espécie de renascimento, do qual brotam mulheres novas e “homens novos”.

Uma relevante obra a ser destacada é *Identidade cultural na pós-modernidade*, lançada no ano 1922, de autoria do sociólogo jamaicano Stuart Hall²³. Essa discorre sobre a crise de identidades, ao final do século XX, ou seja, na era da globalização. Essa crise abriu margens no espaço cultural para discussões sobre classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade.

Segundo Costa, nesse trabalho “Hall busca distinguir três concepções de sujeito: o cartesiano ou do iluminismo – auto-referido com uma identidade autocentrada e constituída pela razão –, o da sociologia e o sujeito descentrado, denominado pós-moderno” (2006, p. 127). Esse sujeito pós-moderno possui como característica a plasticidade identitária,

²³ Stuart Hall, além de ser destaque nos estudos culturais britânicos, demonstra uma postura convergente aos estudos pós-coloniais.

considerando que

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada". (HALL, 2006, p. 38).

A identidade não deve ser percebida como algo acabado, então em vez de identidade deveríamos falar de identificação, concebendo-a como um processo em andamento. Nessa perspectiva, para Hall a identidade surge não necessariamente de uma plenitude inata, mas de uma falta de “inteireza” que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais imaginamos ser vistas(os) pelas outras pessoas (*ibid.*, 2006).

Uma forte influência do caráter maleável da identidade corresponde aos efeitos da globalização. Conforme Hall (2006), podemos pontuar como suas consequências: a homogeneização, através da qual as identidades nacionais passam por processos de desintegração; a resistência das identidades, que configura uma ação pela manutenção das identidades já estabelecidas e o surgimento de novas identidades, que se referem a fusões culturais das quais emergem as identidades híbridas.

Em contraposição ao ideal de cultura nacional enquanto instrumento unificador da identidade, compreendemos que as culturas "são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo ‘unificadas’ apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural" (*ibid.*, 2006, p. 62). O autor em discussão entende que as identidades nacionais não devem ser pensadas como estruturas unificadas, e sim como um “dispositivo discursivo” que representa a diferença.

2.1.1 Perspectiva latino-americana

Na América Latina, o pensamento pós-colonial alcança maior visibilidade ao fim da década de 1980. Em seguida, surge o pensamento decolonial²⁴. Esse tem como preâmbulo desenvolver uma crítica ao padrão da modernidade, partindo, especificamente, da história da colonialidade latino-americana. Destacamos entre os seus autores Aníbal Quijano (1990; 1992; 2005; 2009), Tubino (2004), Catherine Walsh (2005a; 2005b; 2008; 2009), Edgardo Lander (2005), Enrique Dussel (2005), Nelson Maldonado-Torres (2007), Ramón Grosfóguel

²⁴ Termo proposto por Walsh (2005). O pensamento decolonial tem origem no pensamento pós-colonial. Assim, compreendemos o primeiro como uma vertente do segundo.

(2007) e Walter Mignolo (2003a; 2003b; 2008; 2010).

A expressão América Latina é uma nomenclatura utilizada a partir do processo colonial. Conforme o pensamento decolonial, desconsiderou-se a denominação Abya Yala, que significa “tierra en plena madurez”, que foi adotada pelos povos originários dessa região (WALSH, 2008). Os estudos decoloniais prezam pela retomada da Abya Yala, tanto enquanto posicionamento político como enquanto *locus* de enunciação.

A modernidade, na crítica decolonial, é descrita como um novo sistema de dominação social, marcado pela fundação da categoria raça. Ela emerge com o fim de estabelecer uma nova ordem e padrão de poder e dominação, para justificar as relações de exploração territorial e física na invasão da chamada América. A ideia de raça para o sociólogo peruano Aníbal Quijano “foi tão profunda e continuamente imposta nos séculos seguintes e sobre o conjunto da espécie que [...] ficou associada não só à materialidade das relações sociais, mas à materialidade das próprias pessoas” (2005, p. 17).

O ideal moderno foi ultrajado pelo violento projeto de desenvolvimentismo hegemônico e eurocêntrico. Assim, de acordo com o filósofo argentino Enrique Dussel (2005), é necessária a vivência da “transmodernidade”. Essa se configura enquanto a realização de um projeto de caráter impossível de ser alcançado pela modernidade, ou seja, a “co-realização de solidariedade [...] de: Centro/Periferia, Mulher/Homem, diversas raças, diversas etnias, diversas classes, Humanidade/Terra, Cultura Ocidental/Culturas do mundo periférico ex-colonial (DUSSEL, 2005, p. 29).

A transmodernidade se relaciona à afirmação e à valorização de momentos e experiências culturais que foram negadas, subalternizadas em face da exterioridade da modernidade eurocêntrica. Através da transmodernidade é feita a denúncia ao discurso totalizante e de encobrimento da(o) outra(o), que foi explorada(o) e coisificada(o) em diversas instâncias: no capitalismo, enquanto sistema econômico; no liberalismo, como sistema político; no eurocentrismo, enquanto ideologia; no machismo, no que se refere às relações de gêneros; no racismo, a partir da ideia de supremacia branca; e na destruição da natureza, através das relações ecológicas. Portanto é

[...] necessário negar a negação do *mito da modernidade*. [...] ao negar a inocência da “Modernidade” e ao afirmar a Alteridade do “Outro”, negado antes como vítima culpada, permite pela primeira vez “des-cobrir” a outra “outra-face” oculta e essencial à “Modernidade”: o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas. (DUSSEL, 2005, p. 29).

“A produção histórica da América Latina começa com a destruição de todo um mundo histórico, provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que chegou a nosso conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 16). Em detrimento da visão eurocentrista e no intuito de construir o nosso próprio sentido histórico, foram/têm sido fundamentais as lutas dos movimentos indígenas e afro-latino-americano. As teorias pós-coloniais corroboram esse ideal.

Nasce, nos Estados Unidos, o grupo de estudos Modernidade/Colonialidade (M/C), na década de 1990. O texto que marcou esse cenário é intitulado “Colonialidad y Modernidad-Racionalidad”, de autoria de Quijano, reimpressa em 1992 e traduzida para o espanhol pelo filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, com o novo título “Manifiesto Inaugural del Grupo Lationamericano de Studios Sulbateros”, inserindo a América Latina no debate pós-colonial (BALLESTRIN, 2013). Em “Colonialidad y Modernidad-Racionalidad” defende-se que

la crítica del paradigma Europeo de la racionalidade/modernidade es indispensable, Más aún urgente. [...] Es la instrumentalización de la razón por poder, colonial em primer lugar, lo que produjo paradigmas distorcidos de conocimiento y malogro las promesas libertadoras de la modernidade. La alternativa, em consecuencia es clara: la destrucción de la colonialidade del poder mundial. Em primer término, la descolonización epistemológica para dar paso a una nueva comunicación intercultural, a um intercambio de experiencias y significaciones, como la base de una outra racionalidade que pueda pretender, con legitimidade, alguna universalidade. (QUIJANO, 1992, p. 19-20).

Com base nesse postulado é importante situarmos que a ideia de colonialidade não é sinônimo de colonialismo, apesar de serem conceitos intimamente relacionados. Esse último, em linhas gerais, corresponde às relações de dominação e exploração, nas quais através do poder político impetra-se o domínio de uma identidade sobre outra, enquanto o primeiro termo refere-se às novas configurações políticas e intersubjetivas de identidades sociais, como “índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços” (QUIJANO, 2009, p. 73). Esses compõem a chamada modernidade, que é alicerçada no ideal de universalidade europeia. Portanto, a colonialidade é percebida como

[...] um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existencia social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (QUIJANO, 2009, p. 73).

Conforme o autor as três principais padronizações que guiaram a constituição do capitalismo mundial colonial e moderno foram gênero, raça e trabalho. Os efeitos da colonização europeia sobre os povos indígenas na América Latina podem ser manifestados de diversos modos, uma vez que não se configuram apenas como “uma marca da dependência financeira, foram cruciais, sobretudo, a expansão de uma influência intelectual e um colonialismo cultural que, juntos com a propriedade privada, marcaram nossa formação econômico-social” (AGUIAR, 2016, p. 273).

A colonialidade, como já mencionado na introdução desta dissertação, pode ser classificada em quatro dimensões. À grosso modo, a colonialidade do poder, implica as relações de dominação de uma pessoa ou grupo sobre outro(s); a colonialidade do saber, que corresponde ao domínio sobre a(o) outra(o) no nível epistêmico; a colonialidade do ser, a qual se configura como a dominação no âmbito subjetivo, onde a pessoa dominadora busca mecanismos para atingir negativamente a cultura e espiritualidade daquela(e) que se deseja explorar; e a colonialidade da mãe natureza, que corresponde a relação indivíduo e natureza, levando em consideração sua ligação física e espiritual.

Com o objetivo de discutir a colonialidade do poder, destacamos o artigo intitulado “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina” de autoria de Quijano. O texto discute algumas implicações da colonialidade do poder, considerando a história da América Latina. O autor buscou refletir sobre a centralidade da globalização em curso, frente à constituição da América e do capitalismo colonial/moderno enquanto um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos estruturantes desse padrão de poder mundial é a classificação social de toda população do mundo em raças, ou seja, um processo de racialização que, por sua vez corrobora o ideal de racionalização, alicerçado no eurocentrismo. Conforme Quijano,

na América, a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade as relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. (2005, p. 107).

A dominação imposta pelo colonialismo europeu e suas respectivas colonialidades foram pensadas de forma estratégica e articulada. A divisão da humanidade a partir de critérios raciais teve, e ainda tem, alcances que estão muito além da caracterização de pessoas

com base em suas características fenotípicas, através dessa buscou-se/busca-se também estabelecer os espaços e condições que cada uma/um poderia/pode ocupar na sociedade. Acreditamos que a racialização “significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados” (*ibid.*, 2005, p. 107).

É possível compreendermos que o ideal de polarização do mundo é fruto do eurocentrismo. Esse surge na Europa ocidental, antes de meados no século XVII, enquanto perspectiva do conhecimento, se tornando mundialmente hegemônico através dos percursos trilhados pelo fluxo de dominação da Europa burguesa. Sua formação é associada a secularização burguesa do pensamento europeu, frente às demandas do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, desenvolvido a partir da América. Podemos apontar como elementos estruturantes do eurocentrismo:

a) uma articulação peculiar entre um dualismo (pré-capital-capital, não europeu-europeu, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) e um evolucionismo linear, unidirecional, de algum estado de natureza à sociedade moderna européia; b) a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a idéia de raça; e c) a distorcida realocização temporal de todas essas diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado. (*ibid.*, 2005, p. 107).

A colonialidade do poder é o eixo articulador, dos processos de construção do Estado-nação, por meio do qual buscou-se a unificação do mundo através do eurocentrismo, imposto principalmente à América Latina. O Estado-nação de acordo com Almeida pode ser compreendido como uma “herança colonial e estruturante da colonialidade, com sua perspectiva de uma só nação, cultura, exército, direito e religião, nos parece que se encontra atingido e obsoleto, pelas novas demandas do mercado capitalista globalizado” (2017, p. 106). A autora reflete ainda que em face desse contexto, ocorre a emergência dos movimentos originários que passam a reivindicar seu espaço ontológico, subjugado pelo viés universalista próprio da modernidade.

Percebemos a colonialidade do poder, como uma força estruturante capaz de estar interseccionada às demais formas de colonialidades. Considerando o sistema-mundo colonial/moderno, entendemos que o ideal de superioridade do saber eurocêntrico, é um aspecto da colonialidade do poder. Através dessa, os saberes não-eurocêtricos foram silenciados e subalternizados, incluindo as epistemologias indígenas. Portanto é necessário nos lançar ao desafio político de refletir e buscar transformações sociais no que tange as

hierarquizações sexual, de gênero, espirituais, epistêmicas, políticas, linguísticas e raciais, que ainda são alimentos para segregações e desigualdades.

Iniciamos a discussão sobre a colonialidade do ser através do ensaio intitulado “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto” de autoria do filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres. Este trabalho discute o conceito e fundamentos da colonialidade do ser, e suas implicações sociais, debatida inicialmente por Mignolo, a partir do ano 2000 (MALDONADO-TORRES, 2007). A colonialidade do ser emerge de discussões sobre a colonialidade do poder em diferentes áreas da sociedade. É importante discutir que

si en adición a la colonialidad del poder también existía la colonialidad del saber, entonces, muy bien podría haber una colonialidad específica del ser. Y, si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje. (*ibid.*, 2007, p. 129-130).

A colonialidade do ser é capaz de atingir de forma integral as pessoas postas em situação de subalternidade, impactando-as não apenas mentalmente, mas também através das experiências que vivenciam na sociedade. Desse modo, ela se manifesta por meio da conexão entre os níveis genético, existencial e histórico, revelando de forma nítida o seu teor e fraturas coloniais (*ibid.*, 2007). Entendemos essas últimas como os resultados dos efeitos negativos das colonialidades sobre as suas vítimas.

A invisibilidade e a desumanização são os pilares da colonialidade do ser, essas foram bem expressas através do colonialismo e da escravização racial. Portanto, mesmo após o fim do período colonial é fundamental romper com as suas formas de manifestações contemporâneas. Para transpô-la é necessária a vivência da de(s)colonização, não só enquanto um projeto epistêmico, mais expressamente político. O “proyecto de la decolonización se define por el escándalo frente a la muerte y la naturalización de la guerra, y por la búsqueda de la convivencia humana”, assim se revela como um fim coletivo e constante (*ibid.*, 2007, p. 162).

Para refletir sobre a colonialidade do saber, ressaltamos também o artigo intitulado “Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica”, a partir do qual o semiólogo argentino Walter Mignolo se contrapõe ao argumento totalitário da ciência ocidental, apontando direcionamentos para que

seja alicerçado outro paradigma científico, sob um viés libertador. O autor percebe a ciência inserida no âmbito da modernidade, que para ele apresenta uma dupla face, libertadora e despótica. Assim, espera superar o ideal do eurocentrismo científico, que preconiza a universalidade e a dominação na esfera epistemológica, pois

uma das principais tarefas para o futuro é continuar a trabalhar no desfazer do diferencial colonial e da colonialidade do poder; isto é, continuar a trabalhar na descolonização do conhecimento em diferentes esferas. A descolonização do conhecimento é uma tarefa crucial para a imaginação de um mundo diferente e melhor do que o mundo de hoje. (MIGNOLO, 2003b, p. 705-706).

A colonialidade do saber é um dos principais temas debatidos pelo grupo M/C, estando relacionada à ideia de diferença colonial e geopolítica do conhecimento, que preconiza as epistemologias eurocêntricas como o padrão científico a ser seguido. Para Mignolo “a diferença colonial epistêmica é cúmplice do universalismo, sexismo e racismo” (BALLESTRIN, 2013, p. 104). O movimento M/C propõe a descolonização nos âmbitos epistemológico e teórico, portanto, “decolonizar a teoria, em especial a teoria política, é um dos passos para decolonização do próprio poder” (*ibid.*, 2013, p. 109).

Essa diferença colonial consiste no espaço e tempo em que, frente à colonialidade do poder, ocorre a emergência e luta pelo reconhecimento de saberes outros, subalternizados pelo eurocentrismo (MIGNOLO, 2003b). Segundo Silva ela “é um produto da herança e da ferida colonial e surge das ruínas do Projeto de Modernidade que atribuiu valores e hierarquizou as diferenças justificando e legitimando a exploração, a escravização e a dominação” (2017, p. 79).

Nessa esfera, “as categorias e os sistemas de classificação científicos não são, do ponto de vista das estruturas de poder étnicas, raciais e de gênero, neutros; mas, ao contrário, refletem e legitimam a posição de superioridade do ‘homem branco ocidental’” (COSTA, 2010, p. 29). No seio da geopolítica do conhecimento, entendemos que determinadas formas de saberes são desconsideradas pelas relações de poder, estabelecidas pelas ciências modernas. Podemos problematizar que os “conhecimentos produzidos, por exemplo, por povos indígenas, são completamente desprezados, por seguirem uma lógica operacional e método cognitivo distintos daqueles que vigoram nas ciências” (*ibid.*, 2010, p. 29).

Ainda na perspectiva dessas reflexões, destacamos também a obra *Epistemologias do Sul*, organizada pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos e pela antropóloga moçambicana Maria de Paula Meneses, publicada em 2009. Esse livro reúne uma série de

textos que trazem a discussão sobre o processo de produção e reprodução do conhecimento, alçado na defesa de que esse não se constitui nos parâmetros da neutralidade, levando em consideração os impactos do colonialismo e do capitalismo. No texto intitulado “Para Além do Pensamento Abissal: das Linhas Globais a uma Ecologia de Saberes”, Santos define o pensamento moderno ocidental como um pensamento abissal. Esse consistiria em um

[...] sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. (SANTOS, 2009, p. 23).

Essas linhas abissais, enquanto categorias imaginárias, são responsáveis por distinguir e separar os conhecimentos encarados como inúteis, atribuídos ao Sul, dos conhecimentos louvados advindos do Norte. Esse tipo de relação não está implicado apenas em termos geográficos, pois, de acordo com o mesmo autor, dentro do próprio Norte também existe o Sul, ou seja, as zonas menos desenvolvidas, sujeitas à opressão. Uma alternativa a essa sistematização abissal e dicotômica da produção de conhecimentos é a ecologia de saberes. Essa é concebida como

[...] uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de conhecimento e interconhecimento. (*ibid.*, p. 23).

Feitas essas pontuações, apresentamos a expressão “Giro decolonial”, que foi cunhada por Nelson Maldonado-Torres, no ano 2005. Ela corresponde ao movimento de resistência M/C, pensado desde a teoria à prática, considerando questões políticas e pedagógicas, em detrimento do padrão colonialista. Assim, “Los principios del giro decolonial y la idea de de- decolonización se fundan sobre ‘el grito’ de espanto del colonizado ante la transformación de la guerra y la muerte en elementos ordinarios de su mundo de vida” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 159).

A linguista estadunidense Catherine Walsh sugere a palavra decolonialidade à descolonialidade, pois, segundo a mesma, essa remeteria à descolonização. Portanto, “a supressão da letra ‘s’ marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo M/C e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria” (BALLESTRIN, 2013, p. 104). Nesse sentido, Walsh percebe a decolonialidade como “un trabajo que procura

a desafiar y derribar las estructuras sociales, política y epistémicas de la colonialidade–estrutura hasta ahora permanentes” (2009, p. 12). Essas estruturas, ainda de acordo com a mesma autora, também estão relacionadas ao padrão de conhecimento eurocêntrico, através do qual algumas pessoas são tratadas como menos humanas.

Com o intuito de situar a colonialidade cosmogônica ou da Mãe Natureza, destacamos o artigo intitulado “Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: in-surgir, re-existir y re-viver”, ainda de autoria de Walsh. Esse texto aborda a educação sob a perspectiva da decolonialidade. O texto nos traz a reflexão de que a colonialidade cosmogônica ou da Mãe Natureza

[...] tiene que ver con la fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes e indígenas, cada una con sus particularidades históricas. Es la que se fija en la distinción binaria cartesiana entre hombre/naturaleza, categorizando como no-modernas, “primitivas”, y “paganas” las relaciones espirituales y sagradas que conectan los mundos de arriba y abajo, con la tierra e con los ancestros como seres vivos. (WALSH, 2009, p. 3).

A colonialidade cosmogônica ou da Mãe Natureza tem como fim atingir a subjetividade e a espiritualidade das(os) que buscam dominar, na tentativa de fragilizá-las(os) para facilitar os diferentes processos de exploração. As estratégias para enfraquecer, estereotipar e demonizar as religiões indígenas são fruto do período colonial, contudo ainda têm suas raízes latentes nos dias atuais. Compreendemos que os mecanismos de opressão através dos quais a colonialidade em questão se manifesta, podem variar em dois extremos: do satirizante ao demonizante. No primeiro, as cosmologias, religiões e rituais indígenas são relegados ao espaço da bestialidade, da desimportância e do cômico; no segundo, são percebidos como práticas satânicas. Esse tipo de visão degradante acerca das cosmologias indígenas é produto dos estereótipos criados contra os povos indígenas desde o colonialismo e da imposição eurocêntrica do cristianismo.

Outra categoria abordada pela autora, é a interculturalidade. Essa é distinguida em “interculturalidade funcional”, a qual simplesmente busca incluir/dissolver os “excluídos” no mundo globalizado, e a “interculturalidade crítica”, que não apenas reconhece a existência da diversidade, mas recorre a estratégias para a efetiva inserção e participação social na coletividade. A interculturalidade crítica não tem o objetivo de, apenas, propor uma inclusão, mas a efetiva ruptura com as relações de poder estabelecidas pela colonialidade. Exigindo profundas transformações sociais.

Nesse sentido, mais uma vez é possível pensar em pedagogias de(s)coloniais. Essas,

[...] se construyen com relación a otros sectores de la población, que suscitan una preocupación y consciencia por los patrones de poder colonial aún presentes y la manera que nos implican a todos, y por las necesidades de asumir com responsabilidad y compromiso um acionar dirigida a la transormación, la creación, y el ejercer del proyecto político, social, epistémico y ético de la interculturalidad. (*ibid.*, 2009, p. 25).

Nessa perspectiva, as pedagogias de(s)coloniais são projetos arraigados à interculturalidade. Para vivenciá-la em sala de aula, é necessário considerar os três referenciais a seguir: “(1) el contexto sociocultural del centro escolar; (2) la realidad sociocultural de los alumnos y sus familias; (3) el perfil de los docentes y su relación com la comunidade de los alumnos y sus familias” (*ibid.*, 2005, p. 27). A mobilização desses elementos é premissa fundamental para gestar uma educação pautada nos liames da de(s)colonialidade e do Bem Viver, principalmente quando pensamos em educação escolar indígena.

2.2 Uma reflexão sobre o Bem Viver

Para compreendermos os sentidos do Bem Viver, destacamos a obra *O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos possíveis*, do político e economista equatoriano Alberto Acosta, publicada em 2016. Este livro tece críticas tanto ao produtivismo quanto ao consumismo exacerbados, que podem trazer uma série de conflitos e prejuízos políticos e sociais à natureza e humanidade. As discussões sobre o Bem Viver são essencialmente de matriz comunitária de povos que vivem de forma harmoniosa com a Natureza. O Bem Viver se configura como uma filosofia de vida, como um projeto libertador que visa construir, democraticamente, sociedades democráticas (ACOSTA, 2016).

Na América Latina, nas últimas décadas, ocorreram importantes propostas de mudança que se mostraram como alternativas para uma transformação da civilização. As mobilizações e rebeliões populares, principalmente dos povos indígenas equatorianos e bolivianos, correspondem ao que conhecemos como *Buen Vivir*, no Equador, ou *Vivir Bien*, na Bolívia. As reivindicações propostas por estes países andinos e amazônicos ganharam relevância política e se moldaram em suas constituições.

O Bem Viver possui o ideal de “harmonia com a Natureza, reciprocidade, relacionalidade, complementariedade e solidariedade entre indivíduos e comunidades, com sua oposição ao conceito de acumulação perpétua, com seu regresso a valores de uso [...] abre

as portas para a formulação de visões alternativas de vida” (*ibid.*, 2016, p. 33). Assim, ao questionar o entendimento eurocentrista sobre bem estar, o Bem Viver se revela como um instrumento de luta contra a colonialidade do poder (*ibid.*, 2016).

Os mecanismos de controle e de exploração desenfreada da natureza também podem ser compreendidos como formas de manifestação da colonialidade do poder e do referido padrão de poder mundial. Esse, em suas relações sistêmicas, alicerçado no capitalismo para atender às demandas consumistas do mercado, percebe a natureza como objeto especulativo, que serve majoritariamente para a promoção de lucros financeiros, privilegiando poucas pessoas. Assim, a natureza deixa de ser respeitada em seu caráter coletivo, como algo vivo, que produz e fornece a subsistência para todos os seres do planeta.

A natureza tem um significado ainda mais profundo quando pensamos em populações indígenas. A obra *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*, de autoria do brasileiro professor indígena do povo Baniwá, Gersem José dos Santos Luciano, traz importantes reflexões sobre essa questão. Além disso, o livro aborda experiências de vida de povos indígenas, em face da desconstrução de preconceitos, estereótipos e visões parciais construídas pelos colonizadores que, por vezes, ainda são propagadas, inclusive nos espaços educacionais.

É essencial compreendermos que a fonte de saberes indígenas está imbricada “à percepção e à compreensão que eles têm da natureza, e se manifestam no trabalho, nos ritos, nas festas, na arte, na medicina, nas construções das casas, na comida, na bebida e até na língua, que tem sempre um significado cosmológico primordial” (BANIWÁ, 2006, p. 170). A relação do povo indígena com a Natureza é de interdependência e complementariedade, inclusive quando se pensa as relações econômicas.

As economias indígenas sempre mostraram alto grau de sustentabilidade, em grande parte pela capacidade que têm de estabelecer relação integrada de vida, em que formas específicas da organização social, das relações de parentesco, dos rituais sociais e religiosos apresentam funções indispensáveis ao estabelecimento do equilíbrio. Este se dá não através do domínio da natureza, mas por meio da compreensão em relação a ela e o respeito, o que implica decifrar sua linguagem, seu funcionamento, suas forças e seus mistérios, pois a sobrevivência humana depende da sua capacidade de cooperar, respeitar e integrar-se a esta natureza. (*ibid.*, 2006, p. 170).

A perspectiva do Bem Viver, considerando a nossa interseccionalidade com a natureza, se contrapõe à lógica do bem estar eurocentrista, que propaga o capitalismo e o consumismo desenfreado como basilares para uma vida feliz e plena. Contudo, no que se

refere às relações econômicas, esse padrão corrobora a competitividade, a discriminação e a exploração entre povos europeus/europeizados e demais pessoas que não atendem a essas condições. Quando o lucro é considerado a máxima do poder em detrimento do aproveitamento responsável da natureza e da interconexão da humanidade a mesma, os efeitos negativos são incalculáveis. Se todas as pessoas a utilizassem visando à sustentabilidade e à coletividade, certamente não estaríamos atravessando tantos desequilíbrios sociais e ambientais. Temos muito a aprender com as filosofias indígenas, como a do Bem Viver.

Em suma, pontuamos que compreender os fundamentos básicos do Bem Viver é importante para pensar a educação escolar indígena, incluindo o ensino de arte Xukuru. Independentemente de o povo conhecer e/ou assumir a perspectiva em discussão em seus modos de vida e na educação comunitária e/ou escolar é possível perceber a manifestação de seus elementos constitutivos. Para as(os) Xukuru a Natureza, também chamada de Mãe, é um lugar sagrado de onde é possível se retirar alimentos para a subsistência tanto física quanto espiritual, pois nela residem os encantados, que trazem força e luz guiando todas as atividades desenvolvidas no território, inclusive as pedagógicas.

2.3 A arte de etnografar

Inicialmente, retomamos que a presente dissertação tem como premissa compreender o ensino de arte, junto ao povo Xukuru do Ororubá, alicerçando-se nos pensamentos pós-coloniais. No liame da etnografia, utilizamos como aporte teórico-metodológico os estudos antropológicos. No entanto, buscamos partilhar de perspectivas que nos fornecessem subsídios avessos ao paradigma da representação. Esse modelo oculta as vozes das(os) chamadas(os) sujeitas(os) da pesquisa que, em verdade, são também as(os) suas/seus autoras(es). Nesse contexto, entendemos que construir um trabalho acadêmico, pautado na etnografia clássica, demasiada objetiva, silenciando estas(es) participantes, se configura um modelo colonial de representação da(o) outra(o).

Os estudos etnográficos ganham maior destaque nas ciências sociais no início do século XX, entre os seus precursores destacamos o alemão Franz Boas e o polonês Bronislaw Malinowski, ambos antropólogos. A etnografia tem como preâmbulo compreender a cultura e a sociedade, destacando os significados das ações e gestos, para as pessoas ou comunidades estudadas. Estes sentidos, podem ser expressos tanto por meio da linguagem verbal quanto corporal. Assim, a prática etnográfica se solidifica na articulação entre teoria antropológica e pesquisa empírica.

É importante situar que, a partir da década de 1980, a etnografia é alvo de discussões pelas ciências sociais, devido as assimetrias de poder, sustentadas nos intangíveis ideais de neutralidade e objetividade previstos pela ciência moderna. Portanto, apesar de reconhecermos a relevância da etnografia clássica, cujas bases se encontram em Malinowski (1984) e Franz Boas (2004), incorporamos a crítica à representação etnográfica, formulada por Geertz (1989), Fabian (2013) e Clifford (2002).

Franz Boas iniciou os seus estudos, ainda comprometido com a tradição etnológica pré-evolucionista, que tinha como objetivo estudar as migrações e explicar as relações étnicas das “raças” humanas, partindo de critérios linguísticos ou físicos. Entretanto, apesar de ter passado um período ligado ao determinismo geográfico, o pesquisador preocupou-se em romper com esta perspectiva, optando por uma visão histórica e psicológica das culturas, como é possível perceber através da seguinte reflexão:

até que ponto o ambiente exerce influência? Ao estudar esta questão, achei necessário limitar minha investigação ao estudo da influência do ambiente geográfico sobre as migrações e certos tipos de ideias. Descobri que essa influência é extremamente complexa e comecei a investigar seus elementos psicológicos. Estudando a literatura a partir desse ponto de vista, descobri que não poderia compreender as questões e os fatos sem experiência prática; considerei necessário estudar em campo um povo que vive numa ampla área uniforme. (BOAS, 2004, p. 84).

A etnografia boasiana alicerçava-se, sobretudo, na coleta de textos. Esses eram adquiridos a partir dos depoimentos das(os) chamadas(os) nativas(os) e registrados nas suas próprias línguas. Essa prática já era empregada por outros etnógrafos, porém ele foi o primeiro a fazer dela a base de um “estilo etnográfico” (STOCKING, 2004). Esta seria uma das diferenças da etnografia desenvolvida por Boas e Malinowski.

Segundo a concepção Malinowskiana, apesar dos procedimentos metodológicos serem importantes, ao limitar a pesquisa de campo a entrevistas e questionários é possível incorrer-se o risco de prejudicar ou distorcer a etnografia. Para ele, uma das falhas mais preocupantes das(os) etnógrafas(os) consiste na organização dos dados, através de categorias alheias ao ambiente que foi observado. Sendo assim, seria essencial que as(os) pesquisadoras(es), além de aprender a língua nativa vivessem a experiência de conviver como uma pessoa nativa (FERREIRA, 2018).

Feitas essas considerações, destacamos a obra intitulada *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*, de autoria do antropólogo estadunidense James Clifford, publicada originalmente em 1998. Esse trabalho se contrapõe ao ideal de

representação cultural, em prol de destituir o padrão de autoridade etnográfica, no âmbito da antropologia social, que nutre como palavras de ordem, “você existe... porque eu atestei isso pelo meu trabalho científico”. Isso implica em uma relação hierarquizada entre pesquisadoras(es) e participantes, compreendidas(os) como sujeitas(os) da pesquisa, que nessa (i)lógica são tratados(as) como, simplesmente, matéria prima textual.

A obra em destaque faz referência a pesquisa de Bronislaw Malinowisk, ou seja, a monografia, publicada em 1922, de título *Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*²⁵. Esta pesquisa aborda a organização da vida dos trobriandeses, povo das ilhas Trobriand, na Malinésia, com ênfase no Kula, que consiste em um ritual de trocas de saberes e objetos, que ocorre entre um conjunto de ilhas, ao decorrer de um ano. Esse trabalho é pioneiro e referência na etnografia participante. O autor postula que

[...] a etnografia, ciência em que o relato honesto de todos os dados é talvez ainda mais necessário que em outras ciências, infelizmente nem sempre contou no passo com um grau suficiente deste tipo de generosidade. Muitos dos seus autores não utilizam plenamente o recurso da sinceridade metodológica ao manipular os fatos e apresentam-nos ao leitor como tirados do nada. (MALINOWISK, 1984, p. 8).

Com base nessa reflexão, podemos perceber a posição de distanciamento do autor em relação ao modelo de pesquisa etnográfica, a partir da qual as(os) pesquisadoras(es) se mantêm aquém do campo e povo, junto ao qual pretendem conhecer e estudar. Assim, na obra em destaque, é levado em consideração um estudo etnográfico pautado em uma visão socialmente engajada e contextualizada. Para isso, segundo o autor em evidência, é necessário ponderar questões como a organização política e cultural, o cotidiano, a visão de mundo, as narrativas e a religiosidade do povo nativo. Nisso consiste a importância da observação participante.

Em resumo, o estudo etnográfico em análise é constituído através de três princípios metodológicos. O primeiro, corresponde ao fato de que as(os) pesquisadoras(es) devem possuir objetivos, essencialmente, científicos, além de conhecer os valores e critérios da etnografia moderna. O segundo, por meio do qual considera-se importante que as(os) pesquisadoras(es) possam viver entre os nativos, sem depender de outros(as) brancos(as). O terceiro, tem como fundamento que as(os) pesquisadoras(es) devem conhecer e aplicar

²⁵ Os navegadores participantes do Kula foram chamados de argonautas, remetendo aos tripulantes da Nau Argo, na mitologia Grega.

métodos específicos de coleta, manipulação e registro de dados (*ibid.*, 1984).

As informações coletadas podem ser agrupadas, metaforicamente, em: “esqueleto”, esse corresponde a constituição social e cultural do povo; “corpo e sangue”, que se refere ao dia a dia do povo, e “espírito”, onde são reunidas narrativas, provérbios e rituais. Com isso, entende-se como fim da pesquisa, compreender a visão dos nativos, a partir da vivência junto aos mesmos. Desse modo, é apontada como importante a observação de fenômenos como “a rotina do trabalho diário do nativo; os detalhes de seus cuidados corporais, o modo como prepara a comida e se alimenta” (*ibid.*, 1984, p. 29).

Nesses parâmetros, uma pesquisa que trate sobre questões culturais de um determinado povo, deve ser feita de modo cuidadoso, respeitoso e ético. Para podermos adentrar academicamente na subjetividade alheia, devemos nos despir do cientificismo unilateral e reconhecer a nossa condição de aprendentes. Essa é a nossa premissa base para o desenvolvimento da nossa pesquisa junto ao povo Xukuru. Desse modo, salientamos que “o trabalho de campo etnográfico permanece como um método notavelmente sensível” (CLIFFORD, 2002, p. 20). Essa sensibilidade está imbricada ao atento processo de ler e ouvir a(o) outra(o), ainda em possíveis circunstâncias que estejam desvinculadas das nossas expectativas pessoais e culturais.

Assim, com base nessas reflexões, destacamos que “o desenvolvimento da ciência etnográfica não pode, em última análise, ser compreendido em separado de um debate político-epistemológico mais geral sobre a escrita e a representação da alteridade” (*ibid.*, 2002, p. 20). Essa ideia de representação se constitui como uma estratégia de silenciamento, através da supervalorização dos saberes e das vozes das(os) pesquisadoras(es) em relação àquelas(es) por elas(es) pesquisadas(os). Como procurou mostrar Said (1990), é preciso questionarmos a possibilidade de “qualquer coisa” ser verdadeiramente representada, em contrapartida às(aos) outras(os) silenciadas(os). Diante disso, salienta que

[...] não há nada de misterioso ou de natural na autoridade. Ela é formada, irradiada, disseminada; é instrumental, é persuasiva; tem posição, estabelece padrões de gosto e valor; é virtualmente indistinguível de certas idéias que dignifica como verdadeiras, e das tradições, percepções e juízos que forma, transmite e reproduz. Todos esses atributos de autoridade são válidos para o orientalismo. (SAID, 1990, p. 31).

O poder dessa autoridade exerce sua força nos mais diversos âmbitos, inclusive no da pesquisa e escrita científicas. Na base do orientalismo, para o autor em questão, o Oriente é concebido como o espaço dotado de incapacidade de se sobrepor ao Ocidente, sendo por ele

representado/silenciado, a partir da atribuição de características que não correspondem com a realidade e são propagadas para subalternizá-lo. Contudo, é importante frisar que “se o Oriente pudesse representar a si mesmo ele o faria” (*ibid.*, 1990, p. 31). Tomando como referência essa discussão, pensamos a elaboração do presente trabalho acadêmico aquém desse paradigma, com o intuito de fomentar uma pesquisa, na qual as(os) participantes não se sintam representadas(os), mas de fato, localizem as suas próprias vozes nesta produção acadêmica.

Nesse preâmbulo, é relevante situarmos que as(os) pesquisadoras(es) fazem, apenas, contribuições em relação as suas “descobertas” científicas. Portanto, “mesmo o estudioso que desenterra um manuscrito perdido produz o texto ‘encontrado’ em um contexto já preparado para ele, pois esse é o real significado de *encontrar* um novo texto” (*ibid.*, 1990, p. 277). Nesse liame, a pesquisa etnográfica é social e politicamente imbricada em um cenário histórico e os seus efeitos podem oferecer contribuições e ocasionar pequenas mudanças no campo, até que somados a novos estudos gerem, gradualmente, transformações mais consistentes. Assim, ainda que ela não repercuta aparentes transformações no campo, é possível que venha a moldar as(os) pesquisadoras(es), uma vez que a experiência etnográfica

[...] pode ser encarada como a construção de um mundo comum de significados, a partir de estilos intuitivos de sentimentos, percepções e inferências. Essa atividade faz uso de pistas, traços, gestos e restos de sentimentos, antes de desenvolver interpretações estáveis. Tais formas fragmentárias de experiência podem ser classificadas como estéticas e/ou divinatórias. (CLIFFORD, 2002, p. 36).

Nesse preâmbulo, salientamos que a experiência do estudo etnográfico está relacionada ao processo de interpretação que não é desvinculado da subjetividade das(os) pesquisadoras(es) e, tampouco, pode se constituir de forma unilateral, desconsiderando as vozes das(os) participantes da pesquisa. Portanto, através da etnografia, as(os) estudiosas(os) devem compreender que os seus trabalhos se dão a partir de uma escrita coletiva, polifônica “com aqueles colaboradores nativos para os quais o termo *informante* não é mais adequado se é que um dia foi” (*ibid.*, 2002, p. 55).

Feitas essas reflexões, é importante contextualizar que o autor em pauta expõe os diferentes tipos de autoridade etnográfica, são elas: a experiencial, essa se refere a etnografia clássica, através da qual as(os) pesquisadoras(es) reúnem estratégias para comprovar que estiveram em campo, através de longos relatos; a interpretativa, que não corresponde a um conjunto de técnicas e procedimentos pré-estabelecidos, mas ao esforço intelectual que

reúnem; a dialógica, que é preconizada pela realização de diálogos, contudo reconhece que ainda que se tente manter a imparcialidade o discurso das(os) pesquisadoras(es) implica em uma relação de poder sobre as(os) interlocutoras(es) e, por fim, a polifônica que se refere a um campo dotado de diversas sujeitas(os) produtoras(es) de múltiplos discursos. Diante dessas concepções, buscamos reunir os recursos úteis que as perspectivas oferecem, para a construção de um fazer etnográfico coerente e de(s)colonial.

Outra relevante obra a ser discutida é *O tempo e o outro: como a antropologia estabelece seu objeto*, de autoria do antropólogo polonês Johannes Fabian, publicada originalmente no ano 1983. Esse trabalho ganha destaque na área da antropologia crítica²⁶ anglo-americana e francesa. O autor, a considera como uma disciplina política, assim fomenta uma reflexão problematizando as distâncias em relação aos usos do tempo na comunicação intersubjetiva e do discurso retórico etnográfico, estabelecido entre o pesquisador e os “outros”. Esse fenômeno é nomeado de “negação da coetaneidade”, que pode corresponder tanto a um contexto contemporâneo quanto simultâneo ou sincrônico.

Fabian (2013) concebe que a antropologia está arraigada a um alocronismo fundacional, a partir do qual o objeto antropológico é relegado a um outro tempo. É nesse viés que categorizações como “selvagens” ou “bárbaros” e “civilizados” foram/são utilizadas na sustentação do ideal de superioridade das populações do Ocidente sobre as do Oriente. Assim, as principais discussões realizadas no trabalho em questão se referem ao relativismo cultural anglo-americano e o estruturalismo do antropólogo belga Claude Lévi-Strauss; a negação da coetaneidade e intersubjetividade etnográfica, e as estratégias de representação e discurso alocrônico.

Na obra em destaque, é preconizado que “é pelo diagnóstico do discurso temporal da antropologia que se redescobre o óbvio, ou seja, que não há conhecimento sobre o Outro que não seja também um ato temporal, histórico, político” (*ibid.*, 2013, p. 39-40). O autor distingue três categorias de usos do tempo. A primeira corresponde ao tempo físico. Este funciona como um tipo de parâmetro para descrever o processo sociocultural. A segunda divide-se em dois conceitos; o de tempo mundano, que se apraz da classificação temporal em larga escala, corroborando a manutenção da mentalidade primitiva e o de tempo tipológico, que não se refere a um tempo decorrido, mas a intervalos entre eventos significativos no âmbito sociocultural. A terceira se refere ao tempo intersubjetivo, que compreende a natureza

²⁶ A antropologia crítica, no contexto dos anos 1960, de acordo com Fabian (2013), demonstra uma reatividade aos efeitos da Guerra do Vietnã, em apoio às demandas das realidades sociais e políticas dos que não tinham o status de ocidentais.

comunicativa da ação e os processos de interação humana. Nessa perspectiva,

[...] a antropologia, como todo discurso científico, inevitavelmente envolve a *temporalização* [...] devemos, necessariamente, expressar qualquer conhecimento que tenhamos de um objeto em termos de categorização temporal. De modo enfático, este é o caso não só quando transmitimos relatos “históricos”; o Tempo está envolvido em qualquer relação possível entre o discurso antropológico e seus referentes. (*ibid.*, 2013, p. 64).

Desse modo, fica em evidência a importância temporal para a pesquisa etnográfica. O tempo intersubjetivo “parece impedir qualquer tipo de distanciamento quase que por definição [...] a interação social pressupõe a intersubjetividade, o que por sua vez é inconcebível sem que se assuma que os seus participantes são coevos, ou seja, partilham o mesmo tempo” (*ibid.*, 2013, p. 66). Portanto, a comunicação corresponde à partilha desse tempo. Porém o modelo de comunicação dominante está alçado na objetividade e consequentemente no distanciamento temporal entre os interlocutores. Fenômeno esse nomeado de negação da coetaneidade, que corresponde a “*uma persistente e sistemática tendência em identificar o(s) referente(s) da antropologia em um Tempo que não o presente do produtor do discurso antropológico*” (*ibid.*, 2013, p. 67).

É importante que a(o) etnógrafa(o) esteja atenta(o) para que em seu discurso antropológico através das descrições, análises e conclusões teóricas, não esqueça as experiências de coetaneidade, junto as pessoas que estudou. A tentativa de tornar os escritos mais objetivos, através do uso de expressões como observação participante, presente etnográfico, bem como situar as pessoas participantes da pesquisa em espaço e tempo distantes do presente se configura uma estratégia para exercício de poder e subalternidade.

Em suma, com base nessas considerações, buscamos reunir subsídios para, através da etnografia, contestar paradigmas que sustentam o imperialismo científico contemporâneo. Portanto, almejamos construir uma pesquisa pautada na dialogicidade e interculturalidade, através de um olhar antropológico emancipatório, oposto à dicotomia colonialista que separa em “linhas abissais” o eu investigador da(o) outra(o) investigada(o) (SANTOS, 2009).

Acreditamos que as(os) pesquisadoras(es) que são ou assumem o papel de etnógrafas(os) não devem ter como intento des(construir) a(o) outra(o), em favor das suas aspirações e conveniências. Nisso consiste a importância da realização de uma etnografia de(s)colonial, pois acreditamos ser fundamental nas pesquisas sobre grupos étnicos e culturais a observação das dimensões éticas e políticas. Diante dessa premissa, chamamos de etnografia extrativista aquela na qual a ida ao campo não significa nada mais do que uma simples coleta

de dados acadêmicos, para fins unicamente acadêmicos. Portanto, frisamos que as(os) verdadeiras(os) pesquisadoras(es) são aquelas(es) que entram com o ego e pés descalços no campo.

Nessa perspectiva, compreendemos ser necessário o entendimento que as pessoas chamadas sujeitos da pesquisa são mais que colaboradoras(es). Elas também são autoras(es) dos trabalhos que serão construídos. Portanto, à medida que nos despimos do ideal de “autoridade etnográfica” (CLIFFORD, 2008) estamos experienciando outras possibilidades de etnografia. Isso pressupõe abdicar da tentativa de representá-las(os), de “inventá-las(os)” para que caibam nos nossos currículos.

2.3.1 A arte de a(bordar) o campo empírico

O campo empírico escolhido para o desenvolvimento da nossa pesquisa corresponde ao território Xukuru do Ororubá. A vivência na comunidade se inicia a partir do vínculo familiar, explicado na introdução desta dissertação. Das experiências, vivenciadas junto ao território, destacamos dois eventos, a partir dos quais foi possível dialogar de maneira mais direta com a educação escolar e com o ensino de arte indígena Xukuru. Foram eles: o “Encontro Sonoras Tradições” e a “Abertura Oficial do Ano Letivo 2020”. A vivência dessas experiências etnográficas nos proporcionou ouvir e dialogar com professoras(es) Xukuru sobre os sentidos e relevância da arte e seu ensino para educação escolar. Foi possível também, a partir do olhar das(os) mesmas(os), após o processo de sistematização das conversas, analisarmos os principais conteúdos e metodologias do ensino de arte no Currículo de Arte Indígena Xukuru do Ororubá, sob a perspectiva epistemológica dos pensamentos pós-coloniais.

Fotografia 3 – Professor Geovane



Fonte: Feitoza (2021).

Nota: Arquivo pessoal de autoria de Geovane Feitoza. O uso dessa fotografia, na presente dissertação, foi autorizado pelo autor.

No território Xukuru conseguimos conversar com os docentes de arte, senhor Zé de Otília Lima e Robenilson Lopes, no evento Sonora Tradições, além da oportunidade de dialogar com dona Zenilda Araújo, em visitas a sua casa. A partir do surgimento da pandemia da COVID-19 – causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV2) – no Brasil, passamos a realizar as nossas conversas sobre o ensino de arte Xukuru, remotamente, utilizando celulares e/ou computadores. Através de aplicativo de mensagem, conversamos com o coordenador do ensino de arte e professor de arte Geovane Feitoza, e com o professor de ciências humanas e sociais Tarcísio Souza. Na Fotografia 3, é possível visualizar o professor Geovane, com camisa cor lilás, junto a outros professores de arte, preparando palha de coqueiro, material utilizado nas aulas de arte.

Por meio de uma plataforma digital, dialogamos com a professora e indigenista Eliene Amorim e com o professor e indigenista Saulo Feitosa, sobre educação escolar indígena. Através dos vídeos nomeados “Arte e Natureza” e “Arte e Povo Indígena” publicados na internet, no ano 2020, pela professora pedagoga Marciene Olegário, na

Fotografia 4, foi possível alcançar importantes reflexões sobre a arte Xukuru.

Fotografia 4 – Professora Marciene



Fonte: A Autora (2019).

Retomando a compreensão acerca do nosso posicionamento no campo, utilizamos como subsídio teórico a obra intitulada *A interpretação das culturas*, de autoria do antropólogo estadunidense Clifford Geertz, publicada originalmente no ano 1978. Esse trabalho, como o próprio título sugere, aborda a análise cultural, através da etnografia. Na realização de uma etnografia, ainda que haja grande aproximação da(o) etnógrafa(o) com o campo, essa aproximação seria sempre limitada. Vejamos o autor:

Situar-nos, um negócio enervante que só é bem-sucedido parcialmente, eis no que consiste a pesquisa etnográfica como experiência pessoal. Tentar formular a base na qual se imagina, sempre excessivamente, estar-se situado,

eis no que consiste o texto antropológico como empreendimento científico. Não estamos procurando, pelo menos eu não estou, tornar-nos nativos (em qualquer caso, eis uma palavra comprometida) ou copiá-los. Somente os românticos ou espiões podem achar isso bom. (GEERTZ, 1989, p. 10).

Diante desse postulado, consideramos que uma maneira de nos situar enquanto pesquisadoras(es) no campo não é tentando nos integrar de modo forçado, nem tampouco como "espiãs(ões)" da vida do povo, mas estabelecendo uma relação verdadeiramente dialógica com a comunidade pesquisada. Nessa perspectiva as conversações são imprescindíveis para a ruptura de um modelo baseado na relação de autoridade epistêmica, que nos remete à realização de entrevistas. Portanto, concordamos que “o objetivo da antropologia é o alargamento do universo do discurso humano” (*ibid.*, p. 10).

Partindo desse pressuposto, entendemos que é possível expandir tal “universo do discurso humano”, quando abrimos espaços nos nossos textos científicos, para que neles também se façam ouvir as vozes dos povos junto aos quais pesquisamos. Isso porque compreendemos que “os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. Por definição, somente, um ‘nativo’ faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura” (*ibid.*, p. 11).

3 POVOS INDÍGENAS, ARTE & RESISTÊNCIA

No presente capítulo, discutimos inicialmente a resistência dos povos indígenas em Pernambuco. Em sequência, situamos o território e povo Xukuru do Ororubá. Adiante, apresentamos marcos históricos da comunidade. Posteriormente, refletimos sobre a educação escolar indígena no estado de Pernambuco. Em seguida, fazemos uma discussão sobre a arte e a “colonialidade do sentir”. Por último, abordamos o componente curricular arte na educação escolar indígena.

3.1 Povos indígenas em Pernambuco

Iniciamos as nossas reflexões afirmando que os povos indígenas em Pernambuco, apesar de terem sido alvo da dominação imposta pelo colonialismo europeu, não cessaram a luta pela sobrevivência, em seu sentido múltiplo, ou seja, tanto em termos físicos quanto epistêmicos, culturais e religiosos. Desse modo, desde a invasão à chamada América, as diversas formas como a colonialidade se manifesta vêm se re(configurando), com a finalidade de interromper as estratégias de resistência dos povos indígenas.

É possível afirmarmos que desde os primeiros contatos estabelecidos com as(os) indígenas o europeu se autoposicionou em um grau de supremacia em relação aos povos indígenas. Assim, a perversidade da lógica eurocentrista consistia em, através do processo de subalternização e desumanização, facilitar as investidas na exploração do território e mão de obra destes povos.

No advento do des(encontro) do Brasil, os europeus se depararam inicialmente com os grupos que habitavam o litoral nordestino. Esses foram nomeados categoricamente de “índios”, pois “acreditava-se” ter chegado às Índias, outro território alvo do plano colonial. Os indígenas foram/são vítimas dos efeitos de uma das mais nefastas formas de colonialidade, a do ser. Uma vez que, ela “introduce el reto de conectar los niveles genético, existencial e histórico, donde el ser muestra de forma más evidente su lado colonial y sus fracturas” (MALDONADO-TORREZ, 2007, p. 129-130).

É importante destacarmos uma das principais generalizações europeias atribuídas aos povos indígenas no Brasil. Esses, com base em critérios linguísticos, foram divididos em dois grupos: Tupi e Tapuia. O primeiro designava os povos que falavam línguas pertencentes ao tronco etno-linguístico de igual nome. O segundo referia-se aos povos falantes de outros troncos linguísticos, em geral Macro-Jê. Os Tupi estavam situados no litoral e eram, em sua

maioria, considerados aliados dos portugueses. Já os Tapuia estavam localizados no interior e eram tidos como inimigos. Os povos pertencentes ao grupo Tupi foram os primeiros a estabelecerem contato com os portugueses. Esses utilizaram as línguas desses povos na catequização, chegando a modificá-las seguindo seus interesses. É desse modo que surge a língua geral, criada pelos jesuítas a partir de variantes do tupi antigo. Compreendemos esse episódio como a primeira manifestação de colonialidade linguística contra os povos indígenas na Abya Ayala. Dito isso, perante a dicotomia entre o indígena “pacífico” ou “insubmisso”, concordamos com o seguinte postulado de Salles:

o índio ocupava na história um dos dois lugares a ele reservado: o de herói resistente, irreduzível, mantendo a coerência e pureza de sua cultura ou de vítima de extermínio, de “aculturação”, de destruição de suas tradições. Uma lógica binária, portanto, que deixa de considerá-lo como sujeito histórico, obliterando suas negociações e estratégias de poder, de afirmação política, suas reformulações de identidade frente às transformações do contexto social e cultural. (2010, p. 57).

Em face dessa colocação, ao contrário da relação imagética moderna de que os indígenas eram somente passivos ao processo colonial, acrescentamos que eles estabeleciam um complexo de relações, “interagindo com os demais agentes sociais de diversas formas, que vão da fuga ao ataque, da negociação ao conflito, da acomodação à rebeldia” (PORTO-ALEGRE, 1998, p. 32).

A Guerra dos Bárbaros, nomeação carregada de teor estereotipizante negativo para se referir aos povos indígenas, é uma referência às relações de negociações e insubmissão dos povos indígenas. Esta é resultado de uma série de conflitos heterogêneos, que ocorreram entre as populações indígenas, situadas no sertão da região Nordeste do Brasil, contra as forças colonizadoras portuguesas, que objetivavam conquistar os territórios visando lucros, através da pecuária (PUNTONI, 2002). Esta guerra pode ser situada a partir de dois cenários: o que compreende as Guerras no Recôncavo Baiano e a Guerra do Açú. Esta recebeu tal nome em virtude da ribeira do rio, onde ocorreu a maior parte dos conflitos. Juntas, estas guerras, ocorridas no período de 1650 a 1720, somam 70 anos de duração.

Os conflitos, que também foram chamados de “Levante Geral dos Tapuias” ou “Confederação dos Cariris”, ocorreram em uma vasta extensão territorial do Nordeste (do leste do estado do Maranhão ao norte do estado da Bahia, o vale do São Francisco), envolvendo, assim, parte dos estados do Ceará, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Paraíba (*ibid.*, 2002). Os colonos e invasores aproveitaram a apropriação das terras do sertão

nordestino para, além da implantação de criatórios extensivos de gado, alavancar as investidas ao extermínio dos povos indígenas que habitavam as regiões invadidas. Desse modo, inseriram currais, que necessitavam de pouca mão-de-obra, usufruindo de vastas extensões de terras, utilizadas para a formação de latifúndios na caatinga (*ibid.*, 2002).

É importante problematizar o uso do termo *bárbaro* como sendo a justificativa para as guerras que se travaram no sertão contra os povos indígenas. Compreendemos, a partir das reflexões de (FERREIRA, 2019), que essa visão pode ser fruto das manipulações europeias apresentadas nos documentos coloniais e adotadas pela historiografia, na tentativa de forjar as histórias sobre as(os) indígenas. O desejo de atribuir uma imagem de pessoas violentas aos povos indígenas, através do uso do adjetivo de conotação pejorativa, como bárbaros podem ser entendidos como uma manifestação da colonialidade do ser (WALSH, 2008).

Os povos de Abya Yala foram vítimas de diversos processos de dizimação, que se manifestaram “ora através da violência física, ou da catequese, ora através da escola” (ALMEIDA, 2017, p. 53). O espaço escolar pode contribuir para que a história dos povos indígenas seja contada de forma distorcida ou silenciada. Destacamos que apesar da relevância dos acontecimentos em quase um século da Confederação dos Cariris, eles “têm uma reduzida participação na historiografia nacional, sendo mais abordado em teses e dissertações, o que reflete, de certo modo, um desinteresse pela história indígena no Brasil, o que não condiz com o papel central que estes povos tiveram no contexto da história nacional” (FERREIRA, 2019, p. 49).

Com as mudanças políticas em Portugal, no século XVIII, a partir da ascensão ao poder do Marquês de Pombal, durante o reinado de D. José I, a coroa portuguesa buscou o apoio daqueles que chamavam de índios aliados. Assim, foi instituído o Diretório Pombalino ou Diretório dos Índios, em 1757. Por meio desse, o marquês de Pombal disseminava uma política assimilacionista, em favor de uma suposta “libertação dos índios”, afastando as missões jesuíticas das aldeias²⁷. O interesse consistia em impor um ideal de civilização e educação para assimilá-los à sociedade europeia. Reforçamos esse postulado, concordando que o Diretório Pombalino “teve como objetivo tornar os indígenas úteis aos interesses da Coroa, para isso, em um contexto de disputa entre a Igreja e o Estado, os missionários católicos foram expulsos” (ALMEIDA, 2017, p. 74). Acrescentamos que assim os povos indígenas estariam sujeitos a uma série de instabilidades, pois

²⁷ É importante situarmos a distinção política entre os termos aldeia e aldeamento, de acordo com Salles “o primeiro seria resultado unicamente das ações dos índios e o segundo de uma estratégia político-espacial dos portugueses”, no que se refere ao processo de povoação instituída pelos missionários ou funcionários públicos, a qual pode ser chamada, também, de redução (2010, p. 62).

[...] mesmo com o fim do Diretório Pombalino (em 1798), a extinção de muitos aldeamentos ainda utilizava como justificativa a necessidade de integrá-los à sociedade luso-brasileira. [...] A extinção seria o meio de garantir a posse de um modo “mais aceito”, criando [...] a oportunidade de os índios entrarem no “jogo dos direitos que competem a todos os brasileiros”. (SALLES, 2010, p. 72).

É importante destacarmos, também, em face dessa política assimilacionista, a instituição da Lei de Terras, em 1850. Nesse cenário, houve um rápido desaparecimento dos aldeamentos, sob a alegação padronizada de que "os poucos índios que ali habitam, acham-se já confundidos na massa geral da população" (ARRUTI, 1995, p. 69). Assim, ocorre a expansão das antigas vilas para núcleos urbanos, o que atraiu, ainda mais, os olhares coloniais para a exploração das terras.

Através da Lei de Terras foi definido que as terras não habitadas poderiam ser comercializadas em leilões públicos, na região Nordeste. Possesores, senhores de engenho e latifundiários buscaram através do processo de assimilação, apagar a diferença indígena alegando uma suposta homogeneização da população, ampliando as invasões nas terras dos antigos aldeamentos em Pernambuco (SILVA, 2008). Essas invasões foram favorecidas pelo discurso oficial que “justificava a medição, demarcação e loteamento das terras indígenas, como forma de solucionar conflitos entre os índios e os invasores” (*ibid.*, 2008, p. 30).

Ao final do século XIX, os povos indígenas no Nordeste foram considerados extintos, passando a ser tratados como “remanescentes”, “descendentes”, “caboclos”, “sertanejos” e “índios misturados”. Para Oliveira, “a expressão ‘índios misturados’ [...] merece uma outra ordem de atenção, pois permite explicitar valores, estratégias de ação e expectativas dos múltiplos atores presentes nessa situação interétnica” (1998, p. 52). Ressaltamos como uma dessas estratégias o ideal de integração dos povos indígenas à cultura nacional, que tinha/tem como intuito apagar seus direitos e, como já exposto, as suas vidas.

Esta ideia de desaparecimento das populações indígenas no Nordeste, enquanto coletividades distintas, é resultante de um processo de miscigenação racial e integração cultural. Disso emerge a chamada “caboclicização”. Essa é produto de conceitualizações construídas de forma ideológica pelos brancos no século XIX, a partir do construto mental de raça, mas que foram impulsionadas pelo “ressurgimento”, na região Nordeste, de diversos grupos étnicos, nas primeiras décadas do século XX. Esse processo foi compreendido pelos estudos antropológicos, como etnogênese (ALMEIDA, 2017).

A etnogênese, ou melhor, as etnogêneses referem-se ao dinamismo inerente

aos agrupamentos étnicos, cujas lógicas sociais revelam uma plasticidade e uma capacidade adaptativa que nem sempre foram reconhecidas pela análise antropológica. Na verdade, a etnogênese foi e é um processo histórico constante que reflete a dinâmica cultural e política das sociedades anteriores ou exteriores ao desenvolvimento dos Estados nacionais da atualidade. É o processo básico de configuração e estruturação da diversidade cultural humana. (BARTOLOMÉ, 2006, p. 40).

A expressão etnogênese tem sido empregada para caracterizar diferentes processos sociais vivenciados por diversos povos, que foram silenciados ao longo da História. Os processos de etnogêneses englobam “os grupos sociais vitimizados pelas políticas estatais assimilacionistas, que, em um dado contexto social e político, mais ou menos favorável, conseguem espaços para requererem a afirmação de sua identidade étnica, como no caso dos povos indígenas no Nordeste” (FERREIRA, 2019, p. 26). É importante destacarmos também que a etnogênese,

Em termos teóricos, a aplicação dessa noção — bem como de outras igualmente singularizantes — a um conjunto de povos e culturas pode acabar substantivando um processo que é histórico, dando a falsa impressão de que, nos outros casos em que não se fala de “etnogênese” ou de “emergência étnica”, o processo de formação de identidades estaria ausente. (OLIVEIRA, 1998, p. 62).

Diante dessa perspectiva, concordamos que é necessário refletir sobre os despropósitos colonialistas imbricados nos sentidos políticos da etnogênese. Essa tem como forte característica a valorização das tradições e de um suposto ideal de autenticidade que segundo Arruti revelaria “o problema da existência e reprodução de elementos de cultura de grupos dominados sob formas muitas vezes inteiramente ignoradas pelas tradições e saberes dominantes no âmbito da nação ou da região e, só por isso, dadas como inexistentes” (1995, p. 86).

É importante refletirmos que “a etnogênese [...] destaca o dinamismo inerente às estruturas sociais, uma vez que tais estruturas não atuam sobre agentes passivos, mas sobre sujeitos ativos, capazes de modificá-las de acordo com seus interesses contextuais” (BARTOLOMÉ, 2006, p. 40). Desse modo, os povos indígenas através dos processos de etnogêneses estabelecem relações interculturais, não apenas entre grupos étnicos, mas também com o Estado nacional, na luta pelo reconhecimento das suas existências e demais direitos sociais e políticos de cunho coletivo.

Em 1910, é criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), passando a ser denominado, a partir de 1918, apenas de Serviço de

Proteção aos Índios (SPI). Este passa a reconhecer a existência indígena no Nordeste do Brasil. Contudo, ainda segundo Arruti, a intenção do SPI, a qual não foi, de forma posterior, totalmente abandonada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), era de transformar os indígenas em trabalhadores nacionais, “acelerando e controlando a ‘transitoriedade’ dessa população de um estado fetichista para um estado positivo” (1998, p. 87). Através do SPI, foram implementados vários Postos Indígenas que, legalmente, eram espaços de assistência e educação. No estado de Pernambuco, foram criados diversos Postos Indígenas, onde estão localizados os povos Atikum, Fulni-ô, Kariri-Xokó, Pankararu, Pataxó, Truká e Xukuru (OLIVEIRA, 1999).

Para que os indígenas no Nordeste fossem reconhecidos pelo governo, eles deveriam apresentar características que os diferenciavam da população regional. Contudo, essa exigência desconsiderava o fato de que esses povos foram vítimas de inúmeras formas de espoliações físicas, religiosas e epistêmicas. Portanto, estariam sujeitos a não atender a forja de um ideal de purismo cultural. Diante desse anseio de demarcação de diferenças, “surge a instituição dos pajés, caciques, conselhos tribais, que configuram hoje o modelo organizacional, e o toré, que coloca a diferença religiosa desses povos e supostamente os distingue dos não-índios” (ALMEIDA, 2017, p. 76). Destacamos que para o SPI,

[...] o toré assumia (e ainda assume) um caráter de traço cultural fragmentário, de valor estético, folclórico e documental, uma dança que comprova a permanência do mínimo de tradição necessário ao reconhecimento dos resquícios de sua ancestralidade indígena. Para os grupos indígenas, ele passou a figurar como expressão obrigatória da indianidade. (ARRUTI, 1995, p. 82).

Após a extinção do SPI, em sua substituição, foi criada a FUNAI, em 1967. Essa tinha como missão construir um novo modelo de indigenismo, ancorado aos princípios da doutrina de Segurança Nacional, associada à ideia de progresso e a uma política autoritária. Nesse liame, sob o regime de tutela, os povos indígenas eram concebidos como portadores “de uma cultura primitiva, incapaz por si só de aprender ou adaptar-se às condições de uma cultura superior”, a única condição de sua incorporação na sociedade é o processo de aprendizado que deve ser conduzido pelo seu tutor” (SOUZA, 1992, p. 60).

Diante desses marcos históricos, concordamos que o ano 1492, que marca a invasão à Abya Ayala, simboliza uma apoteose da modernidade, pois o ideal criado em seu entorno esteve e permanece à serviço do *encobrimento* do povo não europeu. Ainda hoje, o povo indígena é vítima (insubmissa) desse projeto de negação existencial. Portanto,

compreendemos que apesar do conceito de modernidade estar associado ao desenvolvimento das cidades europeias medievais, ele “‘nació’ cuando Europa pudo confrontarse con ‘el Otro’ y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un "ego" descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad” (DUSSEL, 1994, p. 8).

Os povos indígenas em Pernambuco tiveram/têm suas histórias tecidas pela arte da resistência, em contrapartida ao projeto perverso de modernidade – um *mito*, ultrajado pela violência. Esses povos nunca desapareceram, aquém das especulações que fazem do binômio tradição/modernidade um paradoxo, para que se continue negando o direito a alteridade indígena. Concordamos com Bhabha ao ressaltar que “nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação do Eu com o Outro. Não é devido a alguma panacéia humanista que, acima das culturas individuais, todos pertencemos à cultura da humanidade” (1998, p. 65). Entretanto, apesar de todos os povos indígenas estarem inclusos nesse grande grupo de seres humanos, eles possuem o direito de ter as suas diferenças reconhecidas e respeitadas. Nisso consiste a relevância de compreendermos os sentidos de diversidade e diferença cultural:

a diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto do conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural e o processo da *enunciação* da cultura como "conhecível", legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. (*ibid.*, 1998, p. 63).

Diante dessas pontuações, percebemos os povos indígenas sob as lentes da diferença cultural, pois compreendemos que o termo diversidade não gesta uma reflexão política acerca das peculiaridades intrínsecas a cada grupo de pessoas. Essa questão nos remete também à importância de estabelecermos os limites que circundam os sentidos de interculturalidade, multiculturalismo e pluriculturalismo, uma vez que são ideias correlatas aos temas diferença e diversidade. Assim, segundo Walsh,

[...] los términos multi, pluri e interculturalidad tienen genealogías y significados diferentes. Lo pluricultural y multicultural son términos descriptivos que sirven para caracterizar la situación diversa e indicar la existencia de múltiples culturas en un determinado lugar planteando así su reconocimiento, tolerancia y respeto. El «multi» tiene sus raíces en países occidentales, en un relativismo cultural que obvia la dimensión relacional y

oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales. Actualmente es de mayor uso global, orientando políticas estatales y transnacionales de inclusión dentro de un modelo de corte neoliberal que busca inclusión dentro del mercado. El «pluri», en cambio, es término de mayor uso en América del Sur; refleja la particularidad y realidad de la región donde pueblos indígenas y negros han convivido por siglos con blanco-mestizos y donde el mestizaje y la mezcla racial han jugado un papel significativo. Mientras que lo «multi» apunta una colección de culturas singulares sin relación entre ellos y en un marco de una cultura dominante, lo «pluri» típicamente indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial aunque sin una profunda interrelación equitativa. No obstante, hoy en día el uso intercambiado de ambos términos sin distinguir entre ellos es frecuente, inclusive en casi todas las Constituciones de la región en sus reformas de los noventa donde se hacen referencia al carácter diverso del país. (2008, p. 140).

Acrescentamos que, ainda para a mesma autora, não é possível afirmar a existência da interculturalidade, uma vez que ela “es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas” (2008, p. 140). A interculturalidade, nessa perspectiva, estaria assentada no ideal de ruptura com as colonialidades que subjazem o caráter monocultural e hegemônico do Estado nacional. Portanto, sob a lógica desse ideal, é cabível a seguinte reflexão sobre o pertencimento nacional indígena:

em geral, os povos originários possuem mais de uma nacionalidade. No caso do Brasil, por exemplo, não se reconhecem apenas como cidadãos brasileiros. Além da nacionalidade brasileira, há aquela correspondente à sua nação originária, o que evidencia o caráter plurinacional do Estado brasileiro, embora não haja essa explicitação no Texto Constitucional. (SALLES; FEITOSA; LACERDA, 2019, p. 14).

Feito esse adendo acerca da nacionalidade, destacamos que, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), existem no Brasil 305 povos indígenas, contabilizando uma população de mais de 800 mil pessoas. Esses povos falam mais de 270 línguas e estão localizadas em todos os estados do País. Pernambuco abriga aproximadamente 45 mil indígenas, representado a quarta maior população indígena brasileira. Essa é composta por 12 povos: Atikum, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankará, Pancaiuká, Pankararu, Entre Serras Pankararu, Pipipã, Truká, Tuxá e Xukuru. No Quadro 6, adiante, estão situadas as suas populações e localizações geográfica e cultural.

Quadro 6 – Populações e localizações geográfica e cultural dos povos indígenas em Pernambuco

Povo Indígena	Terra Indígena	População Estimada	Localização Geográfica	Localização Cultural
Atikum	Atikum	4.535	Carnaubeira da Penha; Mirandiba; Salgueiro e Belém do São Francisco	Serra Umã
Fulni-ô	Fulni-ô	3.921	Águas Belas; Itaíba	Serrinha
Kambiwá	Kambiwá	3.482	Inajá; Ibimirim e Floresta	Serra de Tacaratu
Kapinawá	Kapinawá	1.857	Buíque; Ibimirim; Tupanatinga	Rio Moxotó
Pankará	–	4.000	Carnaubeira da Penha	Serra do Comunati
Pancaiuká	Cristo Rei	150	Jatobá	Serra Negra
Pankararu	Pankararu	4.978	Petrolândia; Jatobá e Tacaratu	Vale do Catimbau, Serra Negra
Entre Serras Pankararu	Entre Serras	1.428	Petrolândia e Tacaratu	Serra dos Pipipã, Serra Negra
Pipipã	–	1.080	Floresta	Serra do Arapuá
Truká	Ilha de Nossa Senhora de Assunção	5.899	Cabrobó	Serra Negra
	Ilhas da Tapera e São Felix e Porto Apolônio Sales	250	Orocó	
Tuxá	Fazenda Funil	264	Inajá	Ilha da Assunção, Ilha da Onça, Ilha da Tapera
Xukuru	Xukuru	10.347	Pesqueira	Serra do Ororubá
	Xukuru de Cimbres	880	Pesqueira	

Fonte: A Autora (2020).

Nota: Quadro elaborado a partir de dados contidos na obra *Guerreiras – A força da mulher indígena* (ANDRADE et al., 2012) e da Funai/SEIL, disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos. Acesso em: 24 mar. 2020.

Diante da observação desse quadro, é possível refletirmos sobre a insuficiência das demarcações, puramente geográficas, no que tange à identificação dos territórios indígenas em Pernambuco. Esses são percebidos para além das divisões geográficas dos municípios, estabelecidas pela lógica do Estado-nação, que desconsidera as relações de ancestralidade, cultura e religiosidade desses povos em relação às suas terras. Em face dessa situação, são perceptíveis os efeitos da lógica colonial, uma vez que, ela

[...] estabelece suas fronteiras, os sujeitos e lugares de sua produção, bem como suas formas de validação. O homem racional produz conhecimento a

partir da linearidade e da não-contestação, atendendo ao modelo de racionalidade europeu-patriarcal-branco-cristão-urbano. Nesse modelo reside uma das principais formas de negação dos sujeitos, dos territórios e das epistemes não pertencentes ao modelo de referência. Ao longo dos anos, essa relação entre o eu de referência e o outro como o modelo de não-ser naturalizou as formas excludentes e violentas de dominação entre os povos. (SILVA; TORRES, 2019, p. 82).

A territorialização atuou como um mecanismo “antiassimilacionista” (OLIVEIRA, 1999). O processo de assimilação desencadeou condições supostamente pertinentes para afirmação de uma cultura diferenciadora, estabelecendo a população tutelada como objeto demarcado em termos culturais e territoriais. Isso nos remete à importância de compreender a noção de territorialidade, ou seja, de pertencimento, não apenas em nível político, mas também cultural, religioso e epistêmico, das populações indígenas, naquilo que tange a relação que estabelecem com seus territórios. É sob essa égide que julgamos relevante destacar, no Quadro 6, a localização geográfica cultural dos povos indígenas em Pernambuco. Para tanto, nos subsidiamos do seguinte pensamento:

Não olvidemos que dar nome próprio é apropriar-se. É tornar próprio um espaço pelo nome que se atribui aos rios, às montanhas, aos bosques, aos lagos, aos animais, às plantas e por esse meio um grupo social se constitui como tal, constituindo seus mundos de vida, seus mundos de significação e tornando seu um espaço – um território. A linguagem territorializa e, assim, entre América e Abya Yala se revela a tensão de territorialidades. (PORTO-GONÇALVES, 2009, p. 29-30).

Essa reflexão nos remete, também, aos sentidos do Bem Viver, uma vez que as filosofias indígenas concebem a natureza e o seres humanos, como um aparato indissociável, a partir dos quais agredir a terra constitui-se um ato de violência contra as suas próprias vidas. O Bem Viver, no que concerne aos vínculos e cuidados com a terra, recupera as sabedorias ancestrais, rompendo com o alienante processo de acumulação e coisificação, proveniente do capitalismo. Segundo Acosta, “o Bem Viver questiona o conceito eurocêntrico de bem-estar. É uma proposta de luta que enfrenta a colonialidade do poder” (2016, p. 34).

A existência dos povos indígenas é fruto de diversas mobilizações. Como resultante dessas, citamos a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989. Esta, enquanto tratado internacional, reconhece o princípio da autodeterminação dos povos originários. Nesse dispositivo são destacados o direito à terra, aos recursos naturais, à não-discriminação, bem como à diferença. Em seu artigo 5º, destacamos a orientação para aplicabilidade das seguintes disposições:

a) deverão ser reconhecidos e protegidos os valores e práticas sociais, culturais religiosos e espirituais próprios dos povos mencionados e dever-se-á levar na devida consideração a natureza dos problemas que lhes sejam apresentados, tanto coletiva como individualmente; b) deverá ser respeitada a integridade dos valores, práticas e instituições desses povos; c) deverão ser adotadas, com a participação e cooperação dos povos interessados, medidas voltadas a aliviar as dificuldades que esses povos experimentam ao enfrentarem novas condições de vida e de trabalho. (BRASIL, 1989, p. 2-3).

O estabelecimento constitucional destes, entre outros direitos, se analisarmos as negligências contra a vida dos povos indígenas nos dias atuais, parece não ser uma garantia para a proteção integral destas populações, que travam uma luta histórica pela sobrevivência. Todas as prerrogativas citadas devem ser postas, de fato, em prática, respeitando-se desde os direitos à terra, à territorialidade, à cultura, à religião até à educação, para que a população indígena possa ter sucesso nas demais instâncias sociais, como a do mundo do trabalho.

3.1.1 A arte de ser Xukuru: território e povo

Nesta subseção refletimos sobre as características geográficas, econômicas, sociopolíticas e religiosas que compõem a identidade do povo Xukuru. Esses elementos não estão indissociados da educação escolar. Pelo contrário, eles são debatidos nos espaços pedagógicos, uma vez que os seus valores estão relacionados e/ou fomentam o processo de formação de guerreiras(os). Essas(es) devem ser capazes de seguir na luta pela manutenção dos avanços e conquista dos direitos ainda não atingidos. Acreditamos que esse objetivo requer ações que direcionam a uma forma de atuação social que nos remete à noção de política em identidade. Essa, de acordo com Mignolo, é a única forma “de pensar descolonialmente (o que significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização). Todas as outras formas de pensar [...] e de agir politicamente [...] que não são descoloniais [...] significam permanecer [...] dentro da política imperial de identidades” (2008a, p. 290).

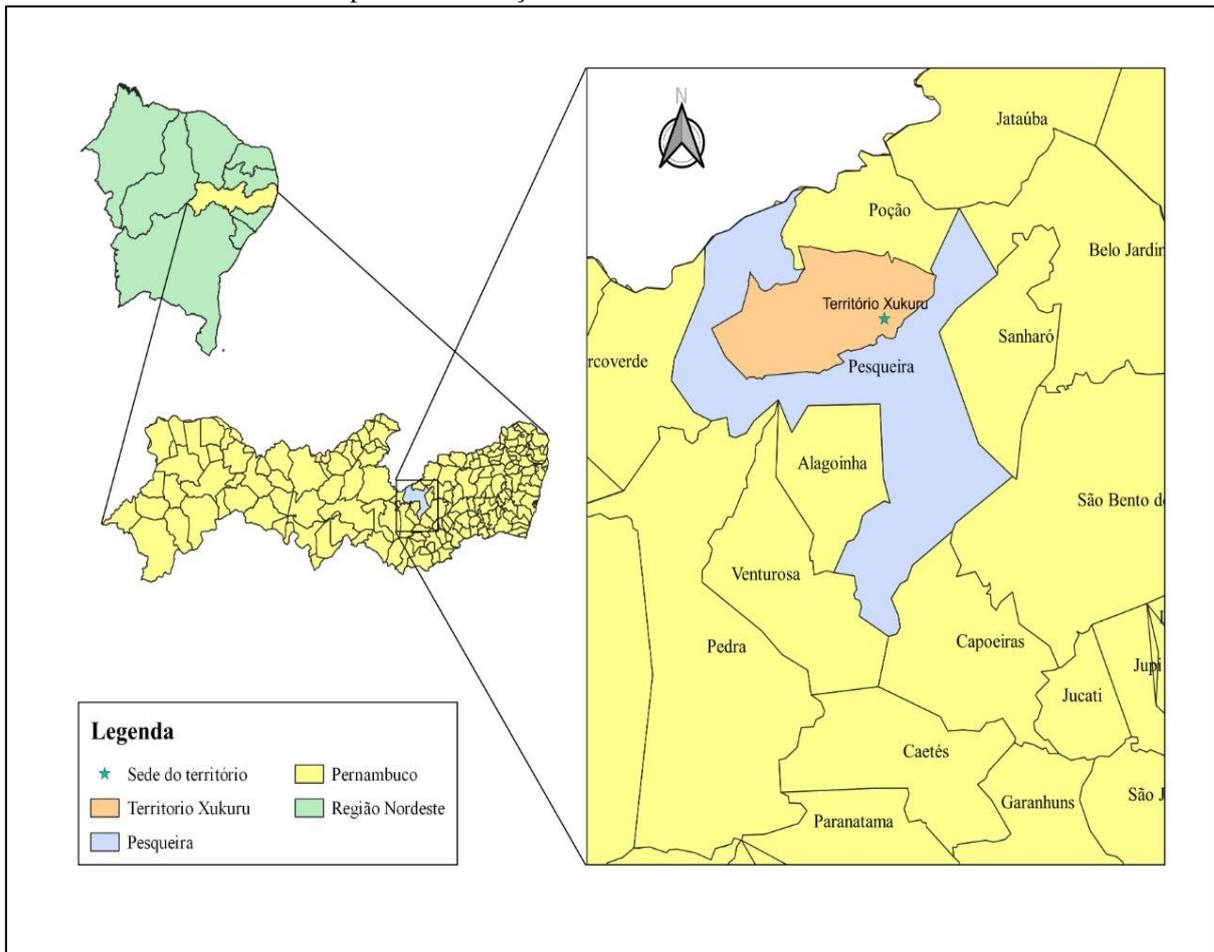
E importante trazermos, primeiramente, os significados do nome do território. Para tanto, nos subsidiamos nas palavras de Xikão, que iniciam a obra *Xukuru Filhos da Mãe Natureza: Uma história de Resistência e Luta*, de autoria de lideranças e professoras(es) Xukuru, organizada por Almeida e publicada no ano 1997²⁸. Conforme o cacique, “O nome da nossa tribo é Xukuru do Ororubá, significa o respeito do índio com a natureza. Ubá é um

²⁸ Esta obra é fruto de um trabalho organizado em conjunto com lideranças e professoras(es) do povo Xukuru. A proposta de criação deste livro surgiu com o cacique Xikão, com o intuito de contar a história do povo Xukuru, servindo também como material didático e de reafirmação da identidade indígena (ALMEIDA, 1997).

pau, Uru é um pássaro que tem na mata, aí faz a junção e fica: Xukuru do Ororubá – O respeito do índio com a natureza” (ALMEIDA, 1997, p. 5).

O território Xukuru do Ororubá, como é possível visualizar na Mapa 1, está situado nos municípios de Pesqueira e Poção, no estado de Pernambuco, na região Agreste do Semiárido, a aproximadamente 215 km da capital, Recife (SILVA, 2018).

Mapa 1 – Localização do território Xukuru do Ororubá



Fonte: Silva (2021).

Nota: Mapa elaborado por Bruno Pajeú e Silva para esta dissertação. E-mail do autor: bruno_pajeu@hotmail.com.

Uma vez que se constitui por uma cadeia de montanhas, o espaço em questão também é conhecido como Serra do Ororubá²⁹. Essa área dispõe de uma hidrografia privilegiada, sendo favorecida pela presença de um grande açude (chamado Açude de Santana) e rios, como Ipanema e Ipojuca, que cortam a terra indígena. Essa composição

²⁹ No que se refere à denominação Xukuru é possível encontrar diversas referências ao mesmo povo. Podemos localizar várias nomeações utilizadas em registros históricos: Chiquiris, Chucuru(s), Shucuru, Sucuru, Xacuru, Xukururu. O território também recebe distintos nomes: Serra dos Ararobás, Urubás e Ororubá (SOUZA, 1992). Nesta dissertação optamos pelo emprego das grafias Xukuru e Ororubá por serem usuais entre esta comunidade.

hidrográfica é responsável pela fertilidade de parte das terras Xukuru, além de abastecer a cidade de Pesqueira.

O referido território conta com uma área de 27.555 hectares, na qual estão distribuídas 24 aldeias: Afetos, Bairro Xukurus (Pesqueira), Brejinho, Caetano, Caípe, Caldeirão, Canabrava, Capim de Planta, Cimbres, Couro Dantas, Curral Velho, Gitó, Guarda, Jatobá, Lagoa, Mascarenhas, Passagem, Pé de Serra de Oiti, Pé de Serra de São Sebastião, Pé de Serra dos Nogueiras, Pedra D'Água, Santana, São José e Sucupira. Essas estão dispostas em três regiões: Agreste, Ribeira e Serra. Conforme dados fornecidos pelo Polo Base de Saúde Xukuru do Ororubá, no ano 2020, havia um total de 12.994 Xukuru, desses 8.244 encontravam-se distribuídos nas aldeias, enquanto que 4.750 viviam fora do território (OLIVEIRA, 2021).

A economia do povo é baseada principalmente na agricultura, com o cultivo de abacate, alface, banana, feijão, jaca, mandioca, milho, entre outros. A política de cultivo da terra é pautada na sustentabilidade, em contraposição ao uso de agrotóxicos em respeito à vida, à Mãe Natureza e aos Encantos de Luz. Existe, também, a criação de gado leiteiro e cabras. Muitas pessoas trabalham dentro do próprio território nas escolas, postos de saúde e comercializam variados produtos. A venda de elementos artísticos também se configura como uma importante fonte de renda.

A disposição geopolítica do território é composta por um espaço geográfico privilegiado, contanto com clima e solo favoráveis ao desenvolvimento agropecuário. Assim, desde o passado foi alvo de muitas disputas e conflitos territoriais envolvendo grandes tensões históricas entre indígenas e fazendeiros. As diversas tensões com perseguições e ameaças de morte às lideranças Xukuru eram um dos motivos que levavam muitas famílias indígenas a negar sua origem étnica (SOUZA, 1998). Contudo, de acordo com Silva, “a necessidade de sobrevivência do grupo provocou o fortalecimento da sua identidade, pautada pelas memórias de uma ancestralidade de pertencimento àquele lugar, àquele grupo e àquela cultura que se expressava diferente da população em torno” (2015, p. 77).

No que se refere à organização sociopolítica, podemos afirmar que ela se dá de maneira interconectada e colaborativa, em virtude do bem coletivo. O pajé, Pedro Rodrigues Bispo, conhecido como Zequinha, é o líder espiritual, responsável pela religião. O cacique, Marcos Luídson de Araújo, conhecido como Marquinho, é o líder político, representando o povo Xukuru, tanto dentro quanto fora do território. O Conselho de Lideranças é composto por uma liderança de cada aldeia, que representa a comunidade na qual reside. A Comissão Interna é um conselho formado por 12 pessoas, responsáveis pela tomada de decisões junto ao

Cacique e Pajé. A Associação tem a responsabilidade de responder juridicamente pelo povo. O Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO), criado em 1997, tem o intuito de pensar a política de educação escolar indígena e contribuir com o seu desenvolvimento. O Conselho Indígena de Saúde Xukuru do Ororubá (CISXO), criado em 2000, é responsável por acompanhar as equipes multidisciplinares de saúde indígena que trabalham no território. O coletivo de agricultoras(es) responsável por viabilizar projetos de cultivo e preservação da agricultura tradicional, chamado *Jupago kreká*³⁰. O Poyá Limolaigo, que significa pé no chão, é um coletivo de juventude, responsável por discutir questões referentes ao fortalecimento da identidade étnica e das tradições. O Coletivo de Mulheres se dedica a refletir sobre o papel social da mulher Xukuru, ressaltando a sua importância no processo de luta do povo. Todos esses coletivos têm em comum o objetivo de alcançar o fortalecimento identitário cultural no território, assim, direta ou indiretamente contribuem para a educação.

A soma de forças associada ao trabalho coletivo de cada uma dessas instâncias é fundamental para que seja possível alcançar os ideais almejados pelo projeto de vida Xukuru. Os projetos de vida, para as comunidades indígenas, de acordo com Júnior (2016) estão relacionados às suas diversas visões de mundo, da existência e à afirmação de suas identidades étnicas. Esses corroboram a recriação de organizações internas e novos arranjos sociais e simbólicos flexíveis, à medida que são ajustáveis às novas conquistas e demandas de cada povo.

A educação escolar Xukuru é fomentada pelo projeto de vida da comunidade, pautando-se a partir dos seguintes eixos orientadores do sistema educacional: Terra, Identidade, História, Organização e Interculturalidade. Com base em Oliveira (2021), é possível reafirmar que é intrínseca a relação entre projeto de vida e educação escolar, na comunidade Xukuru. A autora afirma que

o cacique Xikão propõe pensar em uma Pedagogia nas Escolas Xukuru a partir da relação com o Sagrado. Essa pedagogia respeita as orientações que vêm da Natureza Sagrada e que contribui para pensar o projeto de vida do

³⁰ Segundo os Xukuru, o *Jupago* é tradicionalmente feito da madeira de uma árvore chamada “candeeiro” que, antigamente havia em abundância na região, mas que agora é escassa. Para fazer o *Jupago*, a madeira deve ser cortada na noite de lua cheia, porque senão ela racha com facilidade (NEVES, 2005, p. 134). A palavra *Kreká* significa cabeça, no conjunto de palavras ancestrais Xukuru, chamado *brobó*. A expressão *Jupago Kreká*, significa *jupago na cabeça*. Nas escolas Xukuru o *brobó* é ensinado com vistas ao trabalho de fortalecimento do sistema linguístico ancestral da comunidade. A estereotipização e estratégias de dizimação das línguas indígenas é mais um dos diversos mecanismos de exercício da colonialidade.

povo e a formação da/o guerreira/o que está preparado/a para ocupar espaços dentro e fora do Território, sem deixar de lado a identidade Xukuru. (*ibid.*; 2021, p. 69).

As Assembleias, enquanto um espaço tempo-educativo, promovem as discussões e reelaborações do projeto vida Xukuru. Através dessas, todos os coletivos e comunidade se reúnem para deliberar sobre questões sociais e políticas contemporâneas que interferem na vida das(os) Xukuru, de outros povos indígenas e da sociedade como um todo. As Assembleias começaram a ocorrer em protesto ao assassinato do cacique Xikão, ocorrido no dia 20 de maio de 1998.

O falecimento desta liderança indígena se deu em virtude da ambição de fazendeiros pela exploração do território e povo Xukuru, como mencionado na introdução desta dissertação. Assim, em memória ao cacique e à sua luta, todos os anos ocorre uma missa na aldeia Pedra D'Água, local onde seu corpo está “plantado”³¹. Além disso, é realizada uma Assembleia, na mesma aldeia, e um manifesto no Bairro Xukurus, situado na zona urbana, na cidade de Pesqueira. Nesses momentos, em que são rememorados os feitos do cacique Xikão e discutidas questões sociopolíticas, a comunidade escolar participa ativamente, pensando no fortalecimento da identidade e cultura Xukuru.

Nas práticas religiosas Xukuru, percebemos elementos das religiões católica; do Candomblé, de matriz africana; e da Umbanda e Jurema, de origem indígena. O povo cultua o Mestre Rei do Ororubá, o Deus do território Xukuru, bem como Tupã e Mãe Tamain (padroeira do território), que correspondem respectivamente a Deus e a Nossa Senhora das Montanhas, no Catolicismo; Entidades como Oxóssi e Iemanjá, cultuadas no Candomblé e na Umbanda. Essas podem ser incorporadas por pessoas que têm o dom de recebê-las, trazendo forças e conselhos para o bem comum do território Xukuru.

O cenário religioso Xukuru é permeado de significados não apenas sacros, mas também sociopolíticos que marcam as histórias de lutas deste povo. Entendemos, a partir de Walsh (2008), que a colonialidade cosmogônica se expressa através das perseguições, silenciamentos e da incorporação de elementos do catolicismo às manifestações religiosas Xukuru. Por outro lado, este processo de assimilação pode ser interpretado como resultante de estratégias do povo Xukuru para uma livre prática da sua fé no período colonial. Nesse sentido, Feitosa nos traz a seguinte reflexão:

³¹ Palavra usada durante o sepultamento do cacique Xikão, pela sua esposa conhecida entre os Xukuru por mãe Zenilda, no seguinte desabafo: “Acolhe teu filho minha Mãe Natureza! Ele não vai ser enterrado! Ele não vai ser sepultado! Mas sim, ele vai ser plantado, para que dele nasçam novos guerreiros, minha Mãe Natureza!”. (TV VIVA, 2015).

Tamain é a divindade feminina do povo Xukuru. Ela é considerada a mãe de todos os homens e mulheres, também é a mãe das matas e de todos os seres que habitam o Território Xukuru. Como resultado da catequese católica iniciada ainda no período colonial, os indígenas fizeram uma associação entre Tamain e Nossa Senhora, passando a chamá-la pelo nome de Nossa Senhora das Montanhas. Talvez essa reelaboração cultural tenha corroborado para manter vivo o culto à mãe Tamain, que ao ser relacionada com uma santa católica pode ter possibilitado um comportamento de tolerância por parte dos missionários. (2015, p. 146).

Um dos elementos basilares do contexto religioso Xukuru é o toré. Através dele, a comunidade Xukuru louva Tupã e Mãe Tamain, se conectando com os encantados na busca de fortalecer o corpo e o espírito. A dança se refere ao momento em que são cantados ou puxados os pontos de toré. Esses são as letras dos cantos de toré, que nascem a partir de um momento de espiritualidade, no qual os encantados os repassam para que pessoas que têm o dom de ouvi-los os compartilhem e os ensinem à comunidade Xukuru. Caso a dança do toré ocorra em um terreiro, espaço destinado tanto para este fim quanto para celebrações ritualísticas, as pessoas dançam em torno do peji, espécie de oca feita de palha de bananeira, ornada com flores. No interior do peji, é colocada a bebida da jurema e são acessas velas para chamar os encantados durante os rituais. Na Fotografia 5, dona Zenilda está fazendo orações em frente ao peji.

De modo geral, a dança de toré se realiza com as pessoas dispostas em filas. À frente seguem puxadores, aqueles que iniciam o canto do toré, e/ou mestre da gaita, pessoa que toca o instrumento musical de sopro membi (também denominado gaita), tipo de flauta reta, feita com uma espécie de bambu ou cano pvc. Entre os gaiteiros mais antigos destacamos Antônio Medalha, conhecido como Mestre da Gaita. Em seguida, se organizam lideranças, homens, mulheres e crianças. Cabe pontuar que essa ordem não é algo impositivo. Ressaltamos também que apesar da predominância masculina, também há circunstâncias em que mulheres puxam o toré.

Fotografia 5 – Peji



Fonte: A Autora (2019).

Para a harmonização do canto também são fundamentais a entonação da voz do puxador e o som do chocalhar das maracas, instrumentos musicais feitos com o fruto cabaça, como é possível visualizar na Fotografia 6. No interior da mesma são colocadas sementes, pequenas pedras ou chumbo, para extração de som através do seu chocalho. As maracas também são utilizadas para chamar os encantos de luz.

Fotografia 6 – Maracas



Fonte: Feitoza (2021).

Nota: Arquivo pessoal de autoria de Geovane Feitoza. O uso dessa fotografia, na presente dissertação, foi autorizado pelo autor.

O ritual de pajelança é o momento de orações feitas pelo senhor Rodrigo Bispo, conhecido como pajé Zequinha; ocorre uso do cachimbo e da ingestão da jurema para alcançar a purificação e fortalecimento físico e da espiritualidade, bem como à comunhão com os encantados, através da escuta dos conselhos que esses trazem para vencer as diversas lutas enfrentadas pelo povo. Caso seja realizado em um terreiro, as pessoas, geralmente, se organizam formando um semicírculo em frente ao peji, para participar da pajelança, cantar e dançar o toré, além de beber a jurema. Nos rituais é mais comum ocorrer incorporações do que na dança do toré.

Durante os contextos de dança e/ou rituais de toré, é corriqueiro percebermos o uso da barretina, uma espécie de chapéu feito de palha de coqueiro, que pode ser ornado com flores. A barretina é uma das principais marcas identitárias do povo Xukuru. Também é comum o

uso de cocares, feitos com penas de aves. É utilizado o tacó, um tipo de saia feito com palha de coqueiro. É comum o uso do jupago, espécie de cajado de madeira, para dar ritmo aos cantos e dança, como mencionado. Além desses elementos, são usados brincos, colares e pulseiras, produzidos com madeira, sementes e/ou penas de aves. As pessoas também pintam seus corpos, com pinturas tradicionais que simbolizam a identidade étnica Xukuru e servem para proteger o corpo contra maus espíritos. É possível observar esses elementos na Fotografia 7:

Fotografia 7 – Elementos da arte Xukuru



Fonte: A Autora (2018).

Frisamos que as crianças aprendem sobre a relevância do toré, bem como dos elementos que o compõem, através da observação e participação nos rituais. Na escola também existe um processo de conscientização, inclusive nas aulas de arte, para a preservação ritualística do toré. Essa premissa pode ser reafirmada, a partir da seguinte reflexão:

[...] na educação Xukuru são trabalhados os conhecimentos tradicionais que são aqueles que emergem do território Sagrado, além de haver espaço também para os conhecimentos e saberes dos grupos que foram sendo subalternizados ao longo da história de invasão e colonização. Nessa perspectiva, um dos conteúdos importantes para a formação das/os guerreiras/os é o toré, pois a partir dele o/a estudante vai fortalecendo a sua relação com a ancestralidade, a relação com a força encantada. (OLIVEIRA, 2021, p. 122-123).

Percebemos que através do toré é possível o envolvimento e intercâmbio cultural dos Xukuru com outros povos indígenas e também não indígenas. Assim, ele favorece as relações de interculturalidade. Inclusive um dos fundamentos do mesmo é promover o sentimento de união, soma de forças.

3.1.2 Marcos históricos no território Xukuru

Na presente subseção, destacamos alguns entre os principais fatos que perfazem a história de resistências do povo Xukuru. Percebemos que o fim do colonialismo não implicou o encerramento das manifestações de poder, de colonialidades sobre as(os) indígenas e território. Acreditamos que em face dos cenários interculturais que permeiam as relações sociais Xukuru, é necessário que haja a continuidade das lutas pela “libertad para producir, criticar y cambiar e intercambiar cultura y sociedade” (QUIJANO, 1992). Isso representa um processo de libertação social do poder que se organiza para a manutenção da discriminação, da exploração e da dominação, inclusive epistêmica.

Os primeiros registros acerca da existência do povo Xukuru do Ororubá são provenientes de relatos de viajantes e cronistas. A partir desses documentos, entende-se que antes da colonização da região e território, além do Xukuru viviam outros povos indígenas, visto que são referenciadas, pelo menos duas outras etnias: Paratió e Ararobá. A primeira aparece historicamente em períodos concomitantes, convivendo com o povo Xukuru, ficando subentendido que fora incorporada a esta comunidade. Enquanto a segunda etnia, desapareceu nos registros históricos, levando alguns etnólogos a entender que fora expulsa do respectivo território (SILVA, 2015). O povo Xukuru foi caracterizado como dominante entre o Paratió, naquele contexto (SOUZA, 1992). Conforme a mesma autora, essa foi a primeira configuração da identidade Xukuru do Ororubá, fruto da mistura interétnica com o povo Paratió.

A história do povo Xukuru vem sendo marcada por lutas em prol de suas conquistas territoriais, dentre outros direitos fundamentais, desde o Período Colonial até o cenário atual. O processo de colonização do território Xukuru “tem início em 25 de junho de 1654, quando, em Lisboa, D. João IV, rei de Portugal, no informe de José Antonio Gonsalves de Mello, assina Alvará de Concessão [da terra] ao fidalgo João Fernandes Vieira” (*ibid.*, 1992, p. 18).

No ano 1669, ocorreu a instituição do processo de aldeamento pela missão religiosa na chamada Aldeia do Ararobá, também conhecida como Nossa Senhora das Montanhas, atual Vila de Cimbres. O referido aldeamento foi ocupado por moradores “estranhos”,

atraídos pelo seu clima favorável e abundância hidrográfica. A igreja de Nossa Senhora das Montanhas é instalada, em 1692, tornando-se a primeira matriz do agreste de Pernambuco (*ibid*, 1992).

Em 1757, com a implantação do Diretório Pombalino tinha-se como pretensão introjetar um processo de educação e civilização a serviço dos interesses sociais, culturais e econômicos portugueses (AZEVEDO, 2004). Nisso, percebemos a implicação da matriz racial de poder que consiste em “um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados” (MIGNOLO, 2008a, p. 293).

Um marco impactante a ser exposto foi a instituição da Lei de Terras, de 18 de setembro em 1850, a partir da qual era legitimada a tomada de territórios indígenas. Nesse contexto, por meio da regulação de propriedades rurais

[...] foram legitimadas as invasões em terras de antigos aldeamentos, declarados extintos em fins do século XIX. Suas terras, quando não passaram para as mãos de terceiros, foram incorporadas aos patrimônios das câmaras municipais. No ato da medição e demarcação, a umas poucas famílias indígenas foram destinados pequenos lotes, outras famílias se dispersaram, ocorrendo uma terceira mistura, lembrada nos relatos das memórias orais indígenas. (SILVA, 2008, p. 78).

Na década de 1865, um marco histórico a ser destacado foi a participação do povo Xukuru na Guerra do Paraguai. As pessoas que se envolveram na mesma foram chamadas de “voluntários da pátria”. Assim, se referindo à terra e sua autonomia, os Xukuru afirmam que esses direitos lhes foram garantidos pelo Governo Imperial, como recompensa pela participação dos seus antepassados na Guerra do Paraguai (*ibid.*, 2008). Mesmo após o fim da guerra, os Xukuru seguiram em constantes conflitos com fazendeiros, na luta pelo direito à terra, em decorrência da extinção do aldeamento de Cimbres, em 1879.

A extinção do referido aldeamento contribuiu para reforçar os conflitos entre o povo Xukuru e os fazendeiros. Nos anos posteriores, essas(es) indígenas tiveram a sua identidade negada ao serem reconhecidas(os) como caboclas(os), povos remanescentes ou extintos. Contudo, é relevante destacar também que “a concepção de ‘caboclo’ como símbolo da resistência tem sido suprimida pela ideia de ‘caboclo’ como símbolo da miscigenação e ‘aculturação’” (SILVA, 2015, p. 67).

Em 1954, houve a implantação de um posto indígena, na Aldeia São José, pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI). A criação de postos no território incorreu em sistemas

de tutelas paternalistas, através das quais se buscava estabelecer os critérios que determinavam a identidade indígena, assim como as funções de cacique e pajé, lideranças política e espiritual, respectivamente.

Em âmbito nacional, o povo Xukuru se destaca pela participação do Cacique Xikão nos debates da Constituinte em 1986. Inicialmente, a Assembleia Nacional Constituinte se configura num contexto de máxima mobilização das lideranças indígenas nacionais que lutaram pelo direito de fala e participação nas tomadas de decisões políticas na definição de seus destinos (SOUZA, 1992). Nesse cenário,

dentro das reivindicações efetuadas, pleiteava-se o reconhecimento da identidade indígena para todos os grupos, independentemente, do seu "estágio de aculturação". As comunidades indígenas do Nordeste, neste momento, tiveram um lugar de destaque, e a situação levou-os a entrar em contato com lideranças indígenas de todo o Brasil. Para a garantia da sobrevivência dos povos indígenas, fazia-se necessário que as terras fossem regularizadas. Este contexto impulsionava os Xukuru a afirmar sua diferença diante da sociedade, ao mesmo tempo que fortalecia seu direito à terra. (*ibid.*, 1992, p. 90).

Em escala local, no ano 1988, uma situação que corroborou intensas mobilizações do povo Xukuru do Ororubá foi a aprovação do Projeto Agropecuário do Ipojuca, pelo Conselho Deliberativo da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Esse seria implantado em dois mil hectares da área habitada pelos indígenas. A aprovação deste empreendimento provocou a mobilização da comunidade Xukuru, com o objetivo de impedir a implantação do projeto, tornando a pauta da demarcação do território prioritária, contando com o apoio jurídico do CIMI-NE nos processos de retomadas realizados (*ibid.*, 1992).

O processo de criminalização de líderes indígenas empenhados na defesa de direitos territoriais é um fato de ordem atual e sob este prisma o assassinato do cacique Xukuru se inscreve na construção de um presente de memórias vívidas em que o passado deixou de ser lembrança e prepondera uma visão presciente das lideranças indígenas. (ALMEIDA, 2011, p. 7).

O Cacique Xikão tornou-se um símbolo de líder, não apenas para a sua comunidade, mas para outros povos, na reivindicação dos direitos indígenas, bem como da demarcação e retomadas das terras. A sua posição protagonista despertou a ira de fazendeiros em Pesqueira, que com o objetivo de continuarem com os seus projetos de exploração de terras e mão de obra da população Xukuru planejaram assassiná-lo. O assassinato ocorreu em Pesqueira, no Bairro Xucuru, em frente à casa de sua irmã. Pessoas da comunidade Xukuru acreditam que o

interesse em interromper a vida de Xikão pode ser proveniente do contexto de intensificação dos processos de retomadas:

Em fevereiro de 1991, os Xukuru ocuparam em caráter definitivo a área da Pedra D'Água, com 110 ha, que estava sob domínio do Ministério da Agricultura. Em 1992, os Xukuru retomaram a Fazenda Caípe e em março de 1998, dois meses antes do assassinato de Chicão, ocuparam a Fazenda Tionante. Os Xukuru consideram a hipótese do assassinato de seu líder ter sido “encomendado” por fazendeiros da região enquanto medida “preventiva”, pois a Fazenda Tionante, juntamente com outras situadas em pontos limítrofes às áreas hoje ocupadas efetivamente pelos índios, constituíam alvos privilegiados de possíveis novas ações de retomada pelo grupo. (COUTO et al., 2011, p. 106).

A prática do derramamento de sangue em nome da ganância pelo território Xukuru começou antes mesmo do assassinato de Xikão. Em 1992, ocorreu o assassinato de José Everaldo Rodrigues Bispo, filho do atual Pajé Zequinha; e no ano 1995, o de Geraldo Rolim Mota Filho, procurador da FUNAI, representante da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), em Pesqueira e assessor da regularização das terras indígenas. Essas duas tragédias estão relacionadas à questão fundiária da comunidade em destaque e foram investigadas pela Justiça Federal. O assassino do procurador da FUNAI foi absolvido por alegação de legítima defesa. No caso de Xikão, o pistoleiro fugiu e sabe-se que posteriormente foi assassinado em circunstâncias desconhecidas. Anos após, o fazendeiro mandante foi preso, em Recife, tempos depois faleceu, encerrando o inquérito (*ibid.*, 2011).

Em 2003, outro conflito com os fazendeiros resultou na tentativa de assassinato do atual cacique, Marcos Luídson, filho de Xikão, conhecido como Marquinho, e na morte de dois indígenas, Nilson e Nilsinho, que o acompanhavam nesse contexto. Indignada com essa tragédia, “a população indígena da aldeia de Cimbres e de outras circunvizinhas se voltou contra um grupo de famílias xukurus ligadas ao assassino; casas e carros foram destruídos e tais famílias foram banidas do seu território” (NEVES; FIALHO, 2011, p. 147).

Apesar de todo esse cenário favorável à desistência pelos direitos enquanto povos originários, as(os) Xukuru jamais fraquejaram na batalha para se desprender das amarras colonialistas que perduram até o presente momento. Em março do ano 2018, por exemplo, o cacique Marcos esteve na Guatemala para acompanhar o julgamento do Estado Brasileiro na Corte Interamericana de Direitos Humanos, pela violação aos direitos de propriedade coletiva, principalmente devido à morosidade no processo de demarcação de terras.

O povo Xukuru ganhou a causa e o Estado brasileiro foi obrigado a pagar indenização no valor de 1.000.000,00 de dólares, como forma de tentar reparar, ao menos

minimamente, os danos causados ao povo (CIMI, 2018). O cacique Marcos afirmou, publicamente, na XVII Assembleia Xukuru, em 2018, que o dinheiro da indenização seria investido em obras para usufruto coletivo dentro do território, o que de fato ocorreu. Além da medida indenizatória, deliberou-se também que

o Estado deve garantir, de maneira imediata e efetiva, o direito de propriedade coletiva do Povo Indígena Xukuru sobre seu território, de modo que não sofram nenhuma invasão, interferência ou dano, por parte de terceiros ou agentes do Estado que possam depreciar a existência, o valor, o uso ou o gozo de seu território [...] concluir o processo de desintrusão do território indígena Xukuru, com extrema diligência, efetuar os pagamentos das indenizações por benfeitorias de boa-fé pendentes e remover qualquer tipo de obstáculo ou interferência sobre o território em questão, de modo a garantir o domínio pleno e efetivo do povo Xukuru sobre seu território. (Corte Interamericana de Direitos Humanos, 2018, p. 54).

No ano 2019, dona Zenilda, mãe do atual cacique, foi convidada e aceitou participar do Sínodo da Amazônia, presidido pelo papa Francisco. Esta reunião contou com a presença de líderes católicos para discutir a situação da Igreja frente à região amazônica, bem como questões relacionadas ao meio ambiente e aos povos indígenas. Uma das principais pautas debatidas neste evento foi a preservação da natureza e a demarcação de terras indígenas (CIMI, 2019).

A presença de dona Zenilda nas lutas em defesa do território e vida Xukuru se mantém latente desde que atuava junto ao cacique Xikão, apesar das ameaças e tentativas de criminalização que sofreu. Nos tempos atuais, ela segue enquanto uma das principais lideranças auxiliando o cacique Marcos nas tomadas de decisões políticas e administrativas, além de participar ativamente dos rituais e eventos que ocorrem no território.

O protagonismo de dona Zenilda, enquanto mulher, que participou/participa ativamente das lutas é fomento para que as demais mulheres e meninas percebam que também podem reivindicar os seus espaços sociais enquanto indígenas. Dessa maneira, ela se revela como uma importante educadora que, pautada na espiritualidade Xukuru, repassa os seus saberes, orientando e incentivando crianças e jovens a serem guerreiras informadas e corajosas, que não temem a reivindicação dos seus direitos.

Levando em consideração a sua história, no contexto de uma visita a sua casa, dona Zenilda (2019) nos fez o seguinte relato:

Nós mulheres [...] antigamente [...] no tempo, dos meus pais, dos meus avós... Eu via alí, e convivia com a família, em casa, e via que a mulher não

tinha o direito que hoje nós temos. Mas pra nós ter esse direito hoje, nós lutamos. Nós fomos em busca. Não ficamos caladas. Que antigamente mulher era só na cozinha, né? Hoje a mulher está em todos os espaços, tem voz e vez. E cada dia que se passa, nós mulheres estamos lutando para isso!

Entendemos que para dona Zenilda o processo de educar também leva em consideração o empoderamento da mulher Xukuru, revelando-se pautado nos parâmetros de ruptura ao silenciamento, no que tange os direitos sociais e políticos da participação e atuação das mulheres na comunidade e sociedade de modo geral. Dona Zenilda, ao repassar essas concepções no território, impulsiona a quebra de paradigmas, pois compreendemos que “o reconhecimento das mulheres como sujeitos políticos encontra barreiras na tentativa de desconstrução porque rompe com os padrões estabelecidos pela família e pela sociedade, que determinou códigos masculinos de participação pública e política” (COLLING, 1997, p. 95).

Reiteramos que são perceptíveis os traços de um Brasil que ainda não superou sua face colonialista no que se refere à relação com os povos indígenas. No ano 2020, o Cacique Marcos lançou candidatura a prefeito da cidade de Pesqueira, no âmbito das eleições municipais. Contudo, no corrente ano 2021, apesar de eleito pela vontade popular, foi impedido pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE) de assumir a administração da prefeitura municipal, acusado de cometer crimes em 2003, quando, na verdade, ele foi a vítima.

Compreender aspectos políticos, sociais, econômicos, geográficos, religiosos, históricos e contemporâneos, como os aqui expostos, é essencial para entender fundamentos da educação escolar no território, incluindo o ensino de arte Xukuru do Ororubá. Esses são aprendidos e compartilhados de maneira integral, tanto na comunidade quanto nas escolas. Tendo conhecimentos, como os aqui discutidos, as(os) alunas(os) Xukuru podem solidificar suas identidades indígenas, em face à formação de uma pessoa crítica e autônoma, na medida em que aprendem a reconhecer, respeitar e valorizar as suas origens e histórias. Desse modo, podem tomar consciência da importância de seguir na luta pela manutenção das conquistas e busca dos direitos indígenas ainda não alcançados.

3.2 Educação escolar indígena no Brasil

Na presente seção, buscamos destacar alguns dos principais marcos políticos e legais em torno da educação escolar indígena no Brasil. Para tanto, situamos as nossas análises no intervalo entre as décadas de 1970 e 2018. O surgimento das primeiras escolas indígenas no país remonta ao período da colonização, em 1500, que tinha como fim catequizar e,

posteriormente, “integrar” as(os) indígenas à sociedade nacional, para negar as suas diferenças e consequentemente os seus direitos.

Em contraposição aos efeitos da colonialidade, instaurou-se uma série de estratégias de resistência. Em nível de exemplificação, na década de 1970, citamos o levante do Movimento Indígena Brasileiro. Esse recebeu o apoio de setores da Igreja Católica, de universidades, de Organizações Não Governamentais (ONGS) e dos movimentos indígenas internacionais. Em conversa sobre o indigenismo, ocorrida no ano 2021, junto à professora e indigenista Eliene Almeida e ao professor e indigenista Saulo Feitosa, este último pontuou que

o Brasil tem um chamado indigenismo governamental ou indigenismo oficial, que é aquele feito pela agência do Estado, e aqui começa em 1910, com a fundação do SPI. Mas antes disso [...] eram as próprias missões que assumiam, ou como lá [...] no tempo do Pombal, quando se construiu o Diretório Pombalino, construiu as formas de relações com o Estado, com os povos indígenas, né? Então, você tem a figura dos aldeamentos [...] antes disso [...] já havia a presença das escolas. Mas é lógico que não era a escola pensando em indígena, né? era a escola pensando no processo civilizatório. [...] No século XX, em 1910, começa o Serviço de Proteção ao Índio, aí se tem o indigenismo estatal e o indigenismo não estatal, que é o indigenismo crítico. Ele vai começar nos anos 70, com algumas organizações indigenistas. (Professor Saulo, 2021).

Esta reflexão reafirma que no contexto colonial as escolas destinadas aos povos indígenas não eram pensadas respeitando os seus valores socioculturais e interesses epistêmicos, mas seguindo os interesses dos próprios colonizadores. Nisso, percebemos o exercício das colonialidades do poder e do ser, uma vez que além de dominar os territórios e mãos de obra, buscavam modificar as formas de ser e viver desses povos (QUIJANO, 2005; MALDONADO-TORREZ, 2007).

Como nos diz o professor Saulo (2021) é importante não compreender o Movimento Indígena de forma homogênea. O indigenismo oficial ou governamental é de cunho estatal, enquanto o indigenismo crítico é de regime não estatal, surgindo a partir de algumas organizações indigenistas, contudo as suas atuações inicialmente estavam mais inclinadas às cidades do que diretamente às aldeias.

No ano 1973, foi sancionada a Lei nº 6.001, que dispõe sobre o Estatuto do Índio, visando à garantia da alfabetização dos povos indígenas em suas línguas. Esta definiu as diretrizes para a ação conjunta entre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a FUNAI e entre o MEC e a FUNAI, com vistas a alcançar a alfabetização entre os povos

indígenas. Consideramos que a referida Lei é de cunho integracionista, com base em seu artigo 50, “A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais” (BRASIL, 1973).

Em 1978, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) realiza, na Aldeia Rikbatsa, em Mato Grosso, um seminário no qual são discutidas as questões da diferença entre educação escolar indígena e educação para o índio, a necessidade ou não de alfabetização na língua materna, além dos debates sobre a questão de um modelo de ensino alternativo. No ano subsequente, a subcomissão de educação da Comissão Pró-Índio (CPI) de São Paulo realizou o “Encontro Nacional sobre Educação Indígena”, com o intuito de dar visibilidade às experiências alternativas da escola indígena diferenciada que estava se propagando, paulatinamente no país. As discussões realizadas estão disponíveis no livro *A Questão da Educação Indígena*, organizado por Aracy Lopes da Silva. No livro, é feita a seguinte referência à educação entre os povos indígenas:

[...] educa-se pela vida – aprende-se vivendo, participando. É uma educação que atinge igualmente a todos e que socializa os conhecimentos essenciais à sobrevivência e ao bem-estar. A oralidade, como elemento crucial destas sociedades, reúne as pessoas e faz com que educar e aprender sejam atividades coletivas, comunitárias. (SILVA, 1981, p. 11-12).

Na década de 1980, no cenário de luta pela redemocratização do Brasil, os movimentos indígenas se articularam com organizações da sociedade civil, como igrejas e universidades, com o objetivo de garantir o reconhecimento de direitos indígenas na Constituição Federal, dentre eles o direito à educação escolar indígena diferenciada.

No intervalo entre 1982 e 1990, a Operação Amazônia Nativa (OPAN) realizou encontros para discutir questões como a preparação das(os) professoras(es) indígenas, a elaboração de planos curriculares específicos, o ensino bilíngue e os calendários diferenciados. Dessas mobilizações resultou o livro *A conquista da escrita: encontros de educação indígena*, organizado por Loretta Emiri e Ruth Montserrat.

O ano de 1988 é de suma relevância, em virtude da promulgação da Constituição Federal, uma vez que ela se configura como o principal marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas. Esta primou por conferir-lhes o respeito às suas formas próprias de organização social, aos seus costumes, línguas, crenças e tradições, reconhecendo o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupavam e garantindo o direito a uma educação escolar específica e diferenciada. Isso foi possível na medida em

que, constitucionalmente, “o indígena deixa de ser considerado categoria social transitória e o Estado nacional tem agora o dever de desenvolver políticas públicas de valorização e fortalecimento de suas culturas, inclusive a educação escolar” (ALMEIDA, p. 33, 2017).

Ainda nesse mesmo ano, destacamos a criação da Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (COPIAR), importante no movimento das(os) professoras indígenas desses estados, em virtude da construção de uma política indígena de educação. A COPIAR buscava uma educação escolar indígena específica, diferenciada e bilíngue, assim nos diversos encontros promovidos pelo movimento das(os) professoras(es) indígenas foi possível pensar uma concepção nova de educação escolar indígena que respeitasse os saberes e os costumes de cada povo, valorizando e fortalecendo a identidade étnica.

Em 1990, os povos indígenas assumem o debate sobre a implementação da política de educação escolar indígena e exigem a sua efetivação, reivindicando o respeito às diferenças, línguas e especificidades de cada população indígena. Considerando a sua experiência junto ao CIMI, a professora Eliene (2021) destaca a contribuição do mesmo nos processos de luta pela educação escolar indígena, afirmando o que se segue:

além de formar pessoas como eu, né? para olhar melhor a realidade dos povos indígenas [...] o CIMI [...] formou muitas pessoas, se não indigenistas, mas pelo menos com um olhar sensível pra realidade dos povos indígenas [...]. Junto aos povos indígenas, acho que o CIMI tem uma grande contribuição que é essa de fortalecer, né? [...] de contribuir para que eles mesmos possam ser sujeitos da sua história.

Assim, frisou que esse objetivo do CIMI em colaborar com as populações indígenas na luta pela reivindicação dos seus direitos, inclusive à educação, se deu de um modo em que essas fossem as autoras das suas próprias histórias. Discutiu também que através de um diálogo interreligioso, o CIMI não tinha a prerrogativa de catequizar as(os) indígenas. Acrescentamos que conforme o professor Saulo (2021), na região norte,

o CIMI, desde os anos 70, vinha trabalhando com educação escolar indígena, porque, inicialmente, não tinham, professores indígenas, eram os próprios agentes do CIMI que assumiam assistência na saúde, assistência na educação. Porque quem ia trabalhar, quem ia à comunidade indígena [...] tinha que ter algumas habilidades [...] pra essas duas áreas [...]. Na região Nordeste como alguns povos não tinham terra, a gente tinha muitas dúvidas se deveria começar com o trabalho de educação.

O professor Saulo refletiu ainda que os receios que as pautas de lutas pela educação e

saúde indígena pudessem desviar o foco dos processos de regularização das terras indígenas, pois muitas ainda não estavam demarcadas. Destacando, nesse sentido, a importância de Eliene Almeida, em face da sua atuação em favor da educação escolar indígena no Nordeste. Além disso, citou que os processos de retomadas foram importantes para pensar a educação escolar indígena, uma pauta que passou a ser vinculada às reivindicações pelas terras.

O artigo intitulado “A ‘Pedagogia Retomada’: Uma Contribuição das Lutas Emancipatórias dos Povos Indígenas no Brasil”, de autoria da professora e indigenista Rosane Lacerda, publicado no ano 2021, traz relevantes contribuições para refletirmos sobre sentidos sociais, políticos e epistêmicos, compreendidos nos processos de retomadas das terras indígenas no Estado brasileiro³². Ela discute que

a respeito das “retomadas” nas décadas de 1970 ao início dos anos 1990, é possível se afirmar constituíram-se em importantes espaços pedagógicos construídos e vivenciados pelas próprias comunidades indígenas, como parte de uma luta contra-hegemônica que articulava à emancipação da sujeição tutelar, a gestão da vida fora do controle capitalista de seus territórios. Com isso, pode-se afirmar que as “retomadas” de terra se constituíram, elas próprias, em uma pedagogia. (LACERDA, 2021, p. 211).

Sob a ótica de uma perspectiva decolonial, a autora, compreende os processos de retomadas territoriais enquanto uma pedagogia. A essa se relacionam os ambientes sócio-políticos experienciados pelas populações indígenas desde o contexto das primeiras retomadas, que foram motivadas pelo rompimento ao regime de tutelas e invisibilidades que lhes eram impostas.

As retomadas podem ser percebidas como espaços pedagógicos de visibilização das identidades negadas e transposição ao regime tutelar de cunho integracionista (*ibid.*, 2021). Nesse sentido, a autora defende a ideia de uma “pedagogia retomada” para se referir ao mútuo aprendizado emancipatório, feito de forma coletiva. Desse, são consideradas não só as relações políticas e sociais, mas também epistêmicas e sensíveis, enfim humanas, que ocorrem no interior dos processos de luta pela terra.

No ano 1991, destacamos o Decreto Presidencial nº 26, que atribui ao MEC o dever de coordenar as ações executadas pelas Secretarias de Educação dos estados e municípios, para a Educação Escolar Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino. No mesmo ano é publicada a Portaria interministerial nº 559, que estabelece a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIS), nas Secretarias Estaduais de Educação, de caráter

³² As retomadas correspondem ao retorno das comunidades indígenas, por sua própria iniciativa, à posse direta de suas terras, ocupadas por fazendeiros e posseiros (LACERDA, 2021).

interinstitucional e com representações de entidades indígenas. Através dessa portaria, é definida como prioridade a formação permanente de professoras(es) indígenas, que devem receber a mesma remuneração dos demais professoras(es). O documento também estabelece as condições para a regulamentação das escolas indígenas. Essas devem possuir calendário escolar, metodologia e avaliação de materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena. Nisso consiste a importância de não desvincular os fundamentos da educação indígena da educação escolar indígena, uma vez que a primeira

[...] refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. (BANIWÁ, 2006, p. 129).

Outro marco em relação à educação escolar indígena foi a criação, em 1991, da Coordenação Geral de Apoio as Escolas Indígenas (CGAEI) e do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, que reúnem representantes indígenas e não indígenas de vários setores que atuam na Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2007). Posteriormente, iniciou-se o planejamento sobre as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, um meio para implementação da política de especificidade da educação escolar dos povos indígenas, diante da educação não indígena, levando em consideração a sua diversidade interna, no que se refere a aspectos linguísticos, culturais e históricos.

Em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394. Esta substitui a Lei nº 4.024, de 1961, que não dispunha sobre a educação escolar indígena. A nova LDB garante aos povos originários o direito à educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada, preservando os direitos conquistados na Constituição Federal de 1988. De acordo com Grupioni,

[...] a LDB determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, que contem com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e que tenham como objetivo desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. A LDB ainda prevê a formação de pessoal especializado para atuar nessa área e a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados.

(2006, p. 58).

Em 1998, é elaborado pelo MEC o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Este documento integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), nos quais é esclarecida importância e incentivado o apoio às pluralidades e às diversidades curriculares, com vistas à preservação dos projetos históricos e étnicos específicos.

No ano posterior, através do parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) e da Resolução nº 3/99, foram estabelecidas as diretrizes e metas específicas para a escola indígena. Nesses documentos foi dado destaque para o reconhecimento administrativo da categoria escola indígena no sistema de ensino; ênfase na formação de professoras(es) indígenas e produção de materiais didáticos específicos; reconhecimento de programas e currículos específicos e a criação de condições de autonomia e autogestão de tais projetos escolares. Ainda no mesmo contexto temporal, a Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (COPIAR) é transformada em Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM). Assim, é lançada a Carta Aberta dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre aos membros da Câmara de Educação Básica do CNE, reafirmando o direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada, autônoma, com participação das comunidades e organizações indígenas na elaboração dos projetos político-pedagógicos; a garantia de financiamento público; a realização de concurso para professores indígenas; a divisão de responsabilidades entre entes federados e a participação das comunidades e organizações indígenas na gestão.

A Lei nº 10.172 de 2001 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse percebe a educação escolar indígena como modalidade de ensino, estabelecendo tanto para a mesma quanto para as demais modalidades de ensino, diretrizes, objetivos, metas e prazos de cumprimento, com o propósito de orientar as ações dos estados, dos municípios e da união. Esse reconhecimento era extremamente necessário para uma maior autonomia política e epistêmica no trato de uma educação escolar indígena que, de fato, respeitasse as necessidades de ensino-aprendizagem dos diferentes povos indígenas. Entre essas metas, destacamos a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todos os anos do Ensino Fundamental; a autonomia para as escolas indígenas quanto ao projeto político-pedagógico e ao uso dos recursos financeiros, bem como a garantia da participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento escolar. No mesmo ano, o

Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena é extinto, sendo criada a Comissão Nacional de Professores Indígenas, composta exclusivamente por professoras(es) indígenas, contando com membros titulares de diferentes regiões do Brasil.

Em 2002, é implementado o Referencial para a Formação de Professores Indígenas, publicado pelo Departamento de Política da Educação Fundamental, vinculado à Secretaria de Educação Fundamental/MEC. Esse apresenta diretrizes para os programas de formação inicial e continuada de professoras(es) indígenas. Nesse contexto, também é feita a designação de Francisca Pinto de Ângelo como primeira representante indígena na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Em 2004, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais é promulgada pelo Decreto nº 5.051. A Convenção define que os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles, a fim de responder às suas necessidades particulares, abrangendo as suas histórias, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.

A Comissão Nacional de Professores Indígenas é reorganizada, passando a se chamar Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), sendo composta por professoras(es) indígenas e representantes de organizações indígenas. Ainda nesse período, a CNEEI propõe a discussão e criação de uma política para a formação específica de professoras(es) indígenas em nível superior. Assim, é instituída a Comissão Especial para auxiliar na construção e sistematização de subsídios para o debate, formulação e implementação participativa de políticas de educação superior indígena, que sejam compatíveis com a diversidade étnica do Brasil e com metas relativas aos projetos de futuro dos povos indígenas no país.

Em 2005, é instituída a Comissão Nacional de Apoio a Produção de Material Didático Indígena (CAPEMA), pela Portaria nº 84. O direito ao material didático específico é fundamental para a garantia de uma educação escolar indígena específica e diferenciada. A ausência desse material, também dificulta a oferta de uma educação escolar indígena específica e diferenciada. Ainda em 2005, é lançado o Primeiro Edital de Convocação do Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND).

Em 2007, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprova a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Essa promulga que os povos indígenas têm o direito de determinar seu status político e de livremente perseguir seu desenvolvimento econômico, social e cultural, incluindo seus sistemas próprios de educação.

A criação da Lei nº 11.645, de 10 de março 2008, modifica a Lei 10.639 de 2003, e passa a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade não só da temática da história e cultura afro-brasileira, mas também indígena. Essa Lei é de fundamental importância para a desconstrução da imagem estereotipada e homogeneizante que ora folcloriza ora atribui predicados degradantes e nega as existências e contribuições das populações indígenas para a sociedade brasileira.

Em 2009, são instituídos os Territórios Etnoeducacionais (TEES), por meio do Decreto nº 6.861. Esse dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e sua organização em Territórios Etnoeducacionais, definindo a participação dos povos indígenas e a sua territorialidade, bem como respeitando suas especificidades e o modelo de gestão compartilhada entre órgãos públicos e organizações indígenas e indigenistas. No Art. 6º, parágrafo único desse Decreto, está previsto que:

cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados. (BRASIL, 2009).

Destacamos também a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), promovida pelo MEC, CONSED e FUNAI, como já mencionamos na introdução desta dissertação. Essa Conferência teve como objetivo discutir as condições de oferta da educação intercultural indígena, buscando aperfeiçoar as bases das políticas e a gestão de programas e ações para o tratamento qualificado e efetivo da sociodiversidade indígena, com participação social.

No cenário de 2010, ressaltamos os avanços na política de acesso aos cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas, assegurando os seus processos formativos em serviço, no exercício da docência, na educação básica, com vistas à atuação nas escolas indígenas. Nesse período, houve a Convocação da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Além disso, a Portaria MEC nº 734 instituiu, no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o MEC na formulação de políticas para a Educação Escolar Indígena. A CNEEI é composta por representantes governamentais, da sociedade civil e dos povos indígenas. Essa tem sido um espaço e instrumento de participação e controle social na formulação e acompanhamento das

políticas educacionais referentes à educação escolar indígena no âmbito nacional.

No ano 2011, a Lei nº 12.416 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. Em seu parágrafo terceiro, está posto que “sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais” (BRASIL, 2011). Entendemos que pensar em políticas de assistência é fundamental para que haja a permanência de pessoas indígenas, em condições socialmente desfavoráveis, nas universidades.

Em 2012, é aprovada a Lei nº 12.711, que dispõe sobre ações afirmativas para afrodescendentes e indígenas. A Lei versa sobre o ingresso desses povos nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, a partir de uma política de cotas. Dessa forma, surge com o fim de proporcionar uma maior democratização no acesso de afrodescendentes e indígenas à educação. Nos processos seletivos, seja tanto para o ingresso no âmbito educacional quanto profissional, esses povos, de modo geral, ocupam um lugar de desvantagem, devido a uma série de questões culturais, políticas e sociais a que foram/são contingenciados, o que os coloca historicamente em uma posição de inferioridade.

O Decreto nº 7.747 de 2012 institui a Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial das Terras Indígenas (PNGATI). A importância dessa política se revela não apenas em termos pedagógicos, mas também culturais, uma vez que as populações indígenas construíram relações próprias com seus territórios. Assim, “seus mecanismos de proteção das florestas são inerentes aos seus modos de vida, são parte das suas cosmologias onde a natureza é constitutiva da vida das pessoas” (FEITOSA, 2015, p. 21).

A Câmara de Educação Básica (CEB), junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CEB nº 13 de 2012, implementa a Resolução CEB/CNE nº 5, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Em seu parágrafo único está previsto que “estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena” (BRASIL, 2012).

No ano 2013, destacamos a Portaria do Ministério da Educação nº 389. Essa é responsável pela criação do Programa de Bolsa Permanência (PBP) para estudantes de graduação ingressantes em universidades e institutos federais. Através de auxílio financeiro, o Estado prevê a permanência dos acadêmicos indígenas e quilombolas nas instituições de

ensino superior federais. Embora medidas como essa sejam ultrajadas como políticas assistencialistas e ineficazes, as consideramos como essenciais para que os povos indígenas tenham a chance de concluir seus cursos. Ineficaz, na verdade, é a oferta de programas, sem que haja as devidas condições para a permanência nos mesmos.

Ainda no mesmo ano, é instituído o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE), por meio da Portaria nº 1.062. Esse programa, de acordo com o Art. 1º da portaria “[...] consiste em um conjunto articulado de ações de apoios técnico e financeiro do Ministério da Educação aos sistemas de ensino, para a organização e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena, conforme disposto no Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009” (BRASIL, 2013). Nesse contexto, ocorre também a instituição e regulamentação da ação Saberes Indígenas na Escola, por meio das Portarias nº 1.061 e nº 98.

Em 2014, ocorreu a Convocação da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, através da Portaria MEC nº 421. No mesmo ano, foi aprovada a Lei nº 13.005, do Plano Nacional de Educação (PNE). Nesse documento foram definidas as diretrizes, metas e estratégias que abordam ações relacionadas à Educação Escolar Indígena para o intervalo entre os anos 2014 e 2024. O PNE estabelece 20 metas, distribuídas em quatro blocos: no primeiro, estão as metas que estruturam a garantia do direito à educação básica com qualidade; o segundo aborda à redução das desigualdades e à valorização da diversidade; o terceiro trata da valorização dos profissionais da educação; e o quarto versa sobre o ensino superior (BRASIL, 2014).

Outro avanço importante estabelecido pelo MEC, CNE e Conselho Pleno (CP), foi a implementação da Resolução CNE/CP nº 1 de 2015. Essa dispõe sobre a formação de professores indígenas, em conformidade com o Parecer nº 06 – CNE/CP, de 2014. O parágrafo único da Resolução CNE/CP nº 1 dispõe que as suas diretrizes “têm por objetivo regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos” (BRASIL, 2015). Nesse ano, representantes indígenas, indigenistas e do Governo apresentaram propostas para a educação escolar indígena na I Conferência Nacional de Política Indigenista.

Em 2016, teve início a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), que alçou discussões sobre o sistema nacional de educação e sobre a educação escolar indígena, visando à participação e autonomia dos povos indígenas em face dos seus sistemas educacionais.

No ano 2017, através dos resultados da I CONEEI, foram estabelecidos como

objetivos: avaliar os avanços, impasses e desafios da Educação Escolar Indígena (EEI); construir propostas para consolidação da política nacional de Educação Escolar Indígena; c) reafirmar o direito a uma educação escolar indígena específica, diferenciada e bilíngue/multilíngue; e ampliar o diálogo para a construção de regime de colaboração específico para a educação escolar indígena, fortalecendo o protagonismo indígena.

Em 2018, houve a continuação da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, em Brasília - DF. O seu tema foi “O sistema nacional de educação escolar indígena: regime de colaboração participação e autonomia dos povos indígenas”. Participaram da II CONEEI pelo menos 600 delegados, dentre esses, indígenas, gestores, apoiadores e mais de 90 convidados e observadores. Sobre o evento, foi feito o seguinte registro do representante do CIMI, “foram três dias de intensos debates, oscilando entre otimismo com o futuro da educação e pessimismo pelo contexto atual de corte de verbas e imposição de limites e regras pelo governo federal” (CIMI, 2018).

Diante destas reflexões sobre alguns dos principais acontecimentos e avanços relacionados às políticas de educação escolar indígena, chegamos à premissa de que muitas das conquistas legais ainda não foram efetivadas na prática e/ou não consideram as vozes e reais demandas pedagógicas dos diferentes povos indígenas no Brasil. Portanto, é fundamental transcender as estratégias político-pedagógicas colonialistas para que a educação escolar indígena seja, de fato, específica, diferenciada e intercultural. No cenário atual concordamos que, “passado o momento de absorção de uma instituição tipicamente ocidental, o que se assiste hoje, em todo o país, é o processo de dar uma feição indígena à instituição escolar nas aldeias” (GRUPIONE, 2006, p. 48).

3.2.1 Educação escolar indígena no estado de Pernambuco

Iniciamos esta subseção refletindo que a luta pela garantia da educação escolar indígena no estado de Pernambuco se deu de forma uníssona às demais reivindicações de políticas públicas sociais por direitos essenciais à sobrevivência e qualidade de vida das populações indígenas. A conquista desta pauta consistia em um dos principais fundamentos para os seus processos emancipatórios, na medida que buscou, e ainda busca, a implementação de uma educação específica e diferenciada. Em conversa com a professora Eliene Almeida (2021), ela afirmou que as batalhas pela educação escolar indígena em Pernambuco estiveram intimamente aliadas à luta pela terra.

O estabelecimento de alianças entre os povos indígenas, universidades, organizações

não governamentais e internacionais foi essencial para as mobilizações em favor da educação escolar indígena no país. O Conselho Indigenista Missionário (CIMI) é um órgão que merece destaque nesse processo pois, desde a década de 1970, presta assessoria aos povos indígenas nas seguintes áreas: antropologia, comunicação, jurídica e teológica.

O CIMI possibilitou a partilha de relações interétnicas, o que corroborou o fortalecimento dos movimentos indígenas, tanto entre as próprias populações indígenas quanto entre não-indígenas. As suas ações foram desenvolvidas enquanto alternativas aos padrões colonialistas e integracionistas, buscando o reestabelecimento da autonomia indígena negada durante o período de colonização, que implicou de modo negativo, inclusive no âmbito educacional. Sobre a importância do CIMI para a educação indígena, o professor Saulo (2021) destaca o que se segue:

Quem de fato vai criar um trabalho nas aldeias é o CIMI, criado em 1972. [...] É plena ditadura militar, e muitos jovens que questionavam a ditadura militar, que estavam na universidade [...] resolvem entrar no CIMI. Então, o CIMI assume um trabalho com uma juventude ávida, né? por processos transformadores. E eles vão morar nas aldeias. Aí você tem muita gente [...] que já é graduado, e aí vai aprender a língua indígena, vai fazer um trabalho de escola, criando uma escola que não é oficialmente reconhecida. A partir dali, os índios começam a ser alfabetizados e outros começam também a lutar por escolas nas aldeias, para que o Estado reconheça, para que crie escolas. [...] O CIMI começa a investir na formação de professores indígenas, para que não precise mais as pessoas do CIMI assumir essas escolas, nem os filhos dos invasores, os filhos dos fazendeiros.

Compreendemos como de(s)coloniais as ações do CIMI, na medida em que enfrentam relações, que buscam impor uma educação eurocêntrica em detrimento ao acesso à uma educação escolar indígena, específica e diferenciada. Para que de fato seja possível alcançarmos significativas rupturas aos padrões de colonialidades, são fundamentais os processos de insurgências político-epistêmicas (WALSH, 2008). O enfrentamento à ditadura militar brasileira, bem como o fato de, apesar dos conhecimentos acadêmicos, pessoas terem se colocado à disposição para viver e aprender com os povos indígenas, os auxiliando para que os mesmos fossem sujeitos nos seus processos de lutas, pode ser percebido como um exemplo dessas insurgências. Considerando a sua atuação junto ao CIMI e comunidades indígenas, a professora Eliene (2021) nos traz a seguinte reflexão:

Se a gente não tivesse na comunidade, escutando os povos indígenas, vendo o que os indígenas vivem, a gente não sabia a distinção entre educação indígena e educação escolar indígena, né? Então, a gente também foi

aprendendo, mesmo que a gente tenha explicitado o conceito, [...] a diferença entre educação indígena e educação escolar indígena. Mas é lógico que a gente aprendeu nesse contexto. Se a gente não estivesse na aldeia, se a gente tivesse só formulando fora da aldeia, a gente podia não ter chegado a essas conclusões [...] a esses termos que vão ser construídos a partir dessa prática concreta que a gente tem junto aos povos indígenas, né? Vendo aquela realidade, vivenciando aquela realidade, escutando como os povos indígenas entendem. Mesmo que tenha sido nós do CIMI ou os companheiros do CIMI, as companheiras do CIMI que tenham [...] expressado, [...] essas expressões foram frutos dessas aprendizagens que a gente tem na aldeia.

O desenvolvimento de um trabalho junto, e não por ou para a comunidade indígena, era uma das prerrogativas do CIMI. A realização de reuniões, o desenvolvimento de projetos, enfim do estabelecimento do contato direto com as populações e territórios indígenas era fundamental para a compreensão das realidades sociais e políticas destes povos. Ainda conforme a professora Eliene (2021), os processos de vivências junto às(aos) indígenas eram fundamentais para conhecê-las(os), para assim refletir sobre a implementação de ações em seus benefícios. Entretanto, as(os) representantes das esferas governamentais que deveriam estabelecer essas relações junto às comunidades indígenas, não o faziam. O que ocorre, ainda nos dias de hoje, e segue contribuindo para desfalcar os avanços das políticas públicas indígenas, neste país.

No ano 1989, através das mobilizações de povos indígenas e aliadas(os), surge o Grupo de Educação Indígena de Pernambuco (GREI), coordenado pela Secretaria Estadual de Educação. O grupo tinha entre os seus objetivos elementares o papel de “Estudar, analisar, discutir, orientar, articular e encaminhar as questões relativas à educação escolar indígena, de acordo com a especificidade do tema a ser tratado nos vários setores apropriados” (PERNAMBUCO/SEE, 1989, p. 13 *apud* ESPAR, 2014, p. 91).

No contexto de 1990, o GREI elabora um diagnóstico da educação escolar indígena pernambucana, após se deparar com um resultado presumível – a precariedade tanto das escolas quanto do ensino. Assim, propõe ao Governo do Estado de Pernambuco uma política de formação dos docentes indígenas; formação para os técnicos da Secretaria de Educação para a especificidade da questão e a elaboração de currículos e calendários específicos (SANTOS, 2004).

As propostas concebidas pelo GREI não foram acatadas em sua integralidade pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, então as discussões acerca da educação escolar indígena continuaram existindo nos planos de educação, encontros, seminários e cursos de formação. As ações preconizadas pelo GREI, de acordo com Almeida (2001), foram

desconsideradas para a elaboração de novos projetos sobre a educação escolar indígena em Pernambuco.

Por meio da Portaria Ministerial nº 559, no ano 1991, foram criados em diversos estados brasileiros espaços interinstitucionais como conselhos, comissões, comitês e núcleos, com o objetivo de abordar a educação escolar indígena. Com base em indicações previstas nessa Lei foi criado no estado de Pernambuco o Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI). A partir deste período, o GREI foi substituído por esse Núcleo, constituído por organizações não-governamentais, Movimento Indígena, Universidade Federal de Pernambuco e Secretaria de Educação (SANTOS, 2004).

O NEEI contava com o apoio de especialistas e pesquisadoras(es) das universidades, do Conselho Indigenista Missionário Nordeste (CIMI-NE) e do Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF). Esses, de acordo com Cunha Júnior, “pelas suas práticas históricas atuavam além do espaço institucional, visitando as aldeias e assessorando os povos indígenas no estado” (2016, p. 69). Ainda nos tempos atuais, destacamos as articulações da Universidade Federal de Pernambuco junto aos povos indígenas, em favor da proteção às suas epistemologias, direitos e vidas.

O NEEI possuía várias funções, como atuar junto às escolas indígenas situadas em áreas indígenas, estivessem elas sob administração dos municípios, estados ou da FUNAI; promover e prestar assistência a cursos de capacitação para professoras(es) indígenas e produzir materiais didáticos; colaborar para elaboração e efetivação da política de educação escolar indígena para o estado; prestar supervisão e acompanhar a distribuição e aplicação de recursos na área da educação escolar indígena, no âmbito estadual e municipal; trabalhar de forma articulada com o Comitê Nacional de Educação Indígena; e fazer a divulgação de informações sobre a realidade indígena no Brasil, para despertar o conhecimento na escola não indígena, de uma bibliografia que contribua com a superação do preconceito e desinformação sobre os povos indígenas em Pernambuco.

Diante de tantas atribuições, concordamos que o NEEI se tornou “um espaço de troca de experiências, de discussão e de acompanhamento da Política estadual de educação escolar indígena” (ALMEIDA, 2001, p. 148). Contudo, ele não se configurou como uma instância para a sua efetivação, com objetivos tão amplos e complexos, de acordo com Santos (2004), não se podia sequer precisar qual a natureza deste núcleo – se era consultivo, deliberativo, executor de ações, ou de monitoramento.

Em virtude deste cenário, o Ministério da Educação (MEC) promoveu debates, discussões e orientou os entes federados para a realização das adequações necessárias para a

implementação da Educação Escolar Indígena (EEI). O que resultou, em 1993, na publicação das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, “proporcionando aos entes federados novos parâmetros para o ordenamento normativo das suas políticas e ações voltadas para a EEI” (CUNHA JÚNIOR, 2016, p. 69).

Ainda no ano 1993, frisamos a realização do 1º Encontro de Professores Indígenas de Pernambuco, ocorrido no território Xukuru do Ororubá, na aldeia Lagoa. Desta mobilização participaram os povos Xukuru, Atikum, Fulni-ô, Kambiwá e Kapinawá, contando com a participação da Secretaria de Educação do município de Pesqueira. Através desse encontro, conforme Santos (2004), além de se rememorar as mobilizações de resistências, ocorreu uma primeira tentativa de construção de um cenário para a educação escolar indígena em Pernambuco, a partir das falas de professoras(es) e lideranças, resultando em uma maior interatividade e articulação entre as(os) docentes indígenas no estado. Frisamos a importância da mobilização do povo Xukuru em prol da efetivação da educação escolar indígena em Pernambuco.

No ano 1994, o CIMI-NE, diante a desorganização do Estado em cumprir papéis de sua competência, repensou a sua atuação no âmbito educacional, interessando-se por áreas em que houvesse “certo grau de organização política entre os povos indígenas das aldeias. Neste sentido, no estado de Pernambuco o CIMI-NE passou a intervir junto ao povo Xukuru do Ororubá” (FERREIRA, 2018, p. 86). A organização política social do povo Xukuru, buscando articulação junto a outras etnias, demonstrou reivindicar pautas coletivas em benefício também dos demais povos indígenas.

No mesmo ano, ocorreu o 1º Seminário de Educação Escolar Indígena de Pernambuco, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE-PE). Após a realização dos debates e escutas aos povos indígenas, foi possível formular e apresentar um relatório a SEE-PE sobre as fragilidades no âmbito da EEI. A partir disso, com uma maior intervenção do CCLF, “se iniciou a construção da educação que viria a ser diferenciada, específica e intercultural” (CUNHA JÚNIOR, 2016, p. 69).

É importante ressaltar, no ano 1995, a atuação do CIMI-NE em parceria com CCLF, na educação escolar indígena, com o desenvolvimento do Projeto Escola de Índios (PEI). Este tinha como objetivo contribuir com o fortalecimento da identidade indígena por meio da educação escolar, através de escolas que reconhecessem a importância da interculturalidade no processo de partilha de saberes. A primeira experiência do PEI ocorreu no território Xukuru do Ororubá, em 1996. A partir de então, segundo Ferreira (2018), com base nos bons resultados atingidos, o CCLF resolveu levar o projeto a outros povos indígenas em

Pernambuco, como os Atikum, Fulni-ô, Pankararu, Truká, Tuxá.

No ano 1999, no mês novembro, após a publicação da Resolução nº 3/99 da Câmara de Educação Básica do CNE – que define que a oferta e execução da EEI devem ficar na esfera estadual de ensino – é criada a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), em encontro realizado no território Xukuru do Ororubá, na aldeia Pé de Serra. A COPIPE se configura como um espaço de mobilizações, articulações e fiscalizações das políticas públicas em favor da educação escolar indígena no estado de Pernambuco. Conforme a professora Eliene (2021),

[...] a resolução Nº 3 [...] que cria a categoria professor indígena; que diz que o Estado que tem que responsabilizar-se pela educação básica, faz definições que, até então, não tinham sido resolvidas. A resolução de 99 ela é muito importante nesse sentido, porque ela vai trazendo [...] definições, conceitos da forma como o Estado vai incorporando essa discussão, que é muito importante para a educação escolar indígena no Brasil. Mesmo que depois venham outras [...] a resolução [...] Nº 3, ao meu ver, ela é mais significativa, nesse sentido.

Entre as principais pautas e reivindicações propostas pelo COPIPE, destacamos a luta pela garantia de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural, na defesa de escolas que respeitem os Projetos de Vida de cada povo, os seus processos próprios de ensino e aprendizagem, bem como o fortalecimento e valorização da identidade e dos saberes culturais. Essas questões, atualmente, ainda são discutidas e reafirmadas nos debates educacionais do povo Xukuru.

O caminho até o estabelecimento da COPIPE, de acordo com a professora Eliene (2021), está relacionado a outras lutas, como ocorreu em 1992, com os processos de retomadas da identidade étnica, a partir das quais as(os) indígenas passam a reconhecer e afirmar suas identidades, buscando vencer sentimentos como medo e vergonha. Nesse sentido, a relevância do CIMI e do CCLF, na assessoria feita de forma direta nas aldeias, às(aos) professoras(es) e lideranças indígenas de Pernambuco, era muito importante, uma vez que se discutiam as políticas educacionais sobre educação escolar indígena vigentes, para que as(os) próprias(os) indígenas pudessem agir com autonomia diante das mesmas (*ibid.*, 2021). Assim, já se

[...] começa a refletir também sobre o que é a escola. Qual que é o papel da escola? Qual que é o projeto político pedagógico da escola? Que instituição é essa? Ela é tão necessária assim? Por que que os povos indígenas precisam dessa [...] instituição [...]? A escola que temos, a escola que queremos.

Fizemos várias reflexões nesse sentido. O que é ser professor? Qual a diferença entre ser um indígena professor e ser um professor indígena? Que é que nós queremos com essa categoria? Qual a relação que a gente tem com a comunidade? [...] O que é que a gente quer dessa escola na comunidade, em termo de conteúdo, de forma, de gestão [...] de sujeitos, de metodologias? [...]. De forma que, quando chegou em 1999, quando foi criada a COPIPE, a gente tinha uma base de professores indígenas [...] formada [...], que sabiam o que queriam, que entendiam a discussão, tinham uma identidade étnica mobilizada, constantemente. (*ibid.*, 2021).

A COPIPE passa a realizar uma série de reuniões, chamadas de encontrões, por meio dos quais não se discutiam apenas as demandas da educação escolar indígena, mas também eram momentos de trocas de experiências e afetividades. Portanto, eram “encontros de vida: de vida afetiva, de vida política, de vida social [...]. Eram momentos onde [...], realmente [...], um povo fortalecia um ao outro” (*ibid.*, 2021). Assim, nesta relação de diálogo intercultural havia trocas epistêmicas que somavam no momento de se pensar a construção de uma escola a serviço de cada povo indígena.

No mês de setembro do ano 2000, ocorreu a I Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena (I CEEEI), na cidade de Caruaru. Desse evento participaram professoras(es) e lideranças dos povos indígenas Atikum, Kambiwá, Kapinawá, Pankararu e Xukuru. Na ocasião, houve discussões sobre a Resolução n° 3 de 1999 do CNE, para tratar a definição da proposta de estadualização da oferta do ensino escolar indígena em Pernambuco (FERREIRA, 2018).

Apesar da Resolução n° 3/99 estabelecer a criação das categorias escola indígena e professor indígena – visto que a promulgação da Constituição Federal de 1988 já havia garantido aos povos indígenas o direito a uma educação específica e diferenciada –, essas categorias não existiam de forma prática. A efetivação da categoria professor indígena, entretanto, ainda continua sendo pauta das mobilizações dos movimentos indígenas em vários estados brasileiros, inclusive em Pernambuco, cuja proposta de reconhecimento continua negligenciada pelo aparelho burocrático do Estado e suas normas (*ibid.*, 2018).

Além da luta pela efetivação da categoria professor indígena, a atuação de tais profissionais apresenta uma série de complexidades. Para os povos indígenas, é fundamental que essas(es) assumam uma posição de militância, comprometimento com as questões políticas em defesa do território, cultura e direitos do seu povo. Assim, como todos os demais processos de construção identitária, a formação da identidade docente indígena também se revela dinâmica e desafiadora, na medida em que oportuniza diálogos coletivos. As relações interculturais podem contribuir para o fortalecimento da identidade étnica e o envolvimento

político das(os) docentes indígenas. Conforme professor Xukuru Tarcísio (2019), graduado pelo curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE/CAA,

interculturalidade envolve um globo em si, tanto a cultura indígena, como a cultura não indígena, a cultura quilombola e o curso da Intercultural, ele tenta trazer essa formação. Tanto a formação acadêmica e científica, como a formação de povo que a gente já leva [...]. Tenta fazer essa troca, dialogar para que você possa tá fazendo essa ponte, entre os conhecimentos globais com os conhecimentos do povo.

No ano 2002, é instituída a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), posteriormente chamada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Essa foi criada através do Decreto nº 7.690, com o objetivo de colaborar para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltados à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural e promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental. Para tanto, desenvolvia ações nas áreas de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Ambiental, Direitos Humanos, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola e Relações Étnico-Raciais. Diante da sua vasta esfera de atuação é notável a importância da SECADI para a promoção do respeito e apoio à diferença na educação.

No mesmo ano é publicado pelo MEC o Referencial para Formação de Professores Indígenas. Esse documento apresenta a política de formação para professoras e professores indígenas no Brasil.

Ainda no ano em pauta, ocorreu em Pernambuco a II Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena (II CEEEI), com o tema “Pela oficialização da escola e da categoria de professores e professoras indígenas”. Essa tem o intuito de cumprir a agenda política da COPIPE, a fim de prosseguir à ação reivindicatória do processo de estadualização das escolas indígenas em Pernambuco. Estiveram presentes no evento membros da COPIPE, professoras(es) e lideranças dos povos Atikum, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankararu, Pipipã, Truká, Tuxá e Xukuru (FERREIRA, 2018).

Em virtude de todo este processo de lutas, realizado por meio dos debates feitos nas conferências estaduais e através das deliberações dos povos indígenas, ocorre a estadualização da educação escolar indígena em Pernambuco, através do Decreto Lei nº 24.628, no ano 2002. Nesse, são tratados os princípios da educação específica, diferenciada e intercultural. Conforme Ferreira, nesse Decreto, “a SEE-PE destaca as normas presentes na Resolução nº 03/99, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, tomando-

as assim como referência normativa para a elaboração de uma Política Estadual de EEI” (2018, p. 93).

No ano 2003, foi realizada na aldeia da Vila de Cimbres, no território Xukuru, a III Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena (III CEEEI), com o tema “Estadualização e qualidade da educação escolar indígena em Pernambuco”. Os seus objetivos consistiram em garantir o compromisso dos órgãos governamentais para implementar a política de educação escolar indígena de modo qualificado; definir os espaços de cogestão da política, no âmbito estadual da educação escolar indígena; e apresentar os projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas, tendo em vista o seu conhecimento pelos órgãos governamentais (*ibid.*, 2018). Nessa III CEEEI, como na Conferência anterior, se fizeram presentes membros da COPIPE, professoras(es) e lideranças dos povos Atikum, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankararu, Pipipã, Truká, Tuxá e Xukuru.

Através de reivindicação da COPIPE, no ano 2004 o NEEI é substituído pelo Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena. Ainda no mesmo ano, ocorre em Recife a IV Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena (IV CEEEI), com o tema “A Política Estadual de Educação Escolar Indígena e a Diversidade de Povos em Pernambuco”. Além dos povos que estiveram presentes nas conferências anteriores, também participou do evento o povo Pankará. Os objetivos dessa conferência foram:

- Deliberar sobre a Política Estadual de Educação Escolar Indígena estabelecendo diretrizes, metas, prazos, fontes de financiamentos e estratégias de atendimento;
- Apresentar e aprovar em plenário o documento da Política Estadual de Educação Escolar Indígena;
- Deliberar sobre a criação e funcionamento do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena em Pernambuco;
- Apresentar a estrutura da SEDUC para atender as escolas indígenas;
- Garantir o compromisso dos órgãos governamentais na implantação da política. (BARBALHO, 2007, p. 288).

A partir das reflexões sobre esses objetivos e das discussões realizadas durante a IV CEEEI foi produzido um documento, no qual se discutia questões como gestão, projeto político pedagógico, os mecanismos de controle social, o processo de formação e valorização das(os) docentes indígenas e as recomendações gerais da COPIPE (*ibid.*, 2007). Compreendemos que os debates realizados no interior da COPIPE entre as(os) professoras(es) indígenas, lideranças e entidades parceiras contribuíram para o fortalecimento das discussões sobre a política estadual de educação escolar indígena em Pernambuco.

O lema da IV CEEEI, “A educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito”, sugere as prerrogativas esperadas pelos povos indígenas e pela COPIPE em torno da educação escolar indígena. Trata-se, portanto, de afirmar e fortalecer os princípios básicos da educação escolar indígena, por meio de um posicionamento político e de uma proposta de EEI formulada a partir das realidades educacionais, sociais e políticas das(os) próprias(os) indígenas (CUNHA JÚNIOR, 2016).

Para a construção de uma educação escolar indígena específica e diferenciada, que atendesse às reais necessidades de aprendizagem do povo indígena era fundamental se repensar o modelo de escola. O processo de criação das escolas indígenas ocorreu através da Resolução nº 05 no ano 2004, do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, que definiu os seus modos de funcionamento. Em seguida, no ano 2005, o governo do estado de Pernambuco transformou essa Resolução no Decreto nº 27.854/2005, criando formalmente a escola indígena. Foi estabelecida a Instrução Normativa 001/2005, que assinalava os critérios para que houvesse o credenciamento destas escolas, com o objetivo de que existisse a oferta da educação básica para os povos indígenas em Pernambuco (*ibid.*, 2016).

No ano 2005, como já mencionamos, o MEC publica o primeiro edital do Programa de Apoio às Licenciaturas Indígenas (PROLIND), que oferece apoio financeiro às Instituições de Ensino Superior (IES) para a criação de cursos de licenciaturas interculturais para professoras(es) indígenas. Em 2008 é lançado o segundo edital do PROLIND. A UFPE participa, então, deste edital, iniciando em 2009 a formação da primeira turma de professoras(es) indígenas de Pernambuco, que concluiria o curso em 2012. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso:

Foi a partir da necessidade dos professores e das professoras indígenas de consolidarem sua formação no estado de Pernambuco, tanto para qualificar sua prática quanto para regularizar sua situação profissional, que se pensou na efetivação e implementação da proposta deste curso na Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, em Caruaru. O contexto da criação da Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE foi pensado no bojo do crescimento das lutas dos movimentos sociais no país e em Pernambuco. As lutas envidadas pelas comunidades indígenas levaram o governo de Pernambuco a criar na secretaria de Educação uma diretoria para tratar das especificidades das escolas indígenas pernambucanas, que se tornou uma Superintendência de Educação Indígena. (PPPCLII/UFPE, 2017, p. 15).

No documento intitulado “Carta da COPIPE sobre o projeto de licenciatura para professores/as indígenas apresentado pela UFPE/Campus Caruaru”, correspondente ao Anexo

A nesta dissertação, a COPIPE já destacava a urgência e importância da Licenciatura Intercultural Indígena para a efetivação da garantia do direito a uma educação escolar indígena específica e diferenciada.

O curso Licenciatura Intercultural Indígena revela-se atento não somente aos saberes eleitos como científicos, ensinados no âmbito acadêmico, mas também aqueles vivenciados nas comunidades indígenas pelas(os) professoras(es). Através das impressões e reflexões, frutos das experiências pessoais como egresso da Licenciatura Intercultural Indígena, o professor Xukuru Tarcísio (2021) ressalta que o curso pode oferecer

[...] leques de oportunidades de trabalhar a educação específica e intercultural do povo, porque não adianta só trabalhar os conhecimentos específicos sem interculturalidade. E esse curso, ele é de suma importância também porque muitas das portas universitárias no Brasil são fechadas para as minorias [...] não atendem as especificidades dos povos ribeirinhos, nem quilombolas, nem indígenas, nem ciganos. Então, essa licenciatura, ela vem quebrar essas barreiras e dar oportunidades para que os indígenas possam acessar esses conhecimentos científicos que vêm sendo negados há séculos pela sociedade arcaica [...] desse país.

O professor nos acrescenta, ainda, que enquanto profissional indígena sentiu a necessidade de aperfeiçoar os seus conhecimentos científicos e interculturais com o objetivo de contribuir com a educação escolar do seu povo. Isso “tanto na produção quanto na aquisição de conhecimentos para que meus estudantes pudessem ter um conhecimento melhor. Por isso, optei pela Licenciatura Intercultural” (*ibid.*, 2019).

O curso emerge como produto das reivindicações das(os) indígenas, fortalecendo as conquistas alcançadas na gerência educacional do estado e, sobretudo, para promover uma formação em nível superior específica e diferenciada, pautada pelos princípios da interculturalidade, como reflete o professor Tarcísio, em suas reflexões. Além de atender ao Decreto nº 6.861/2009 que define a organização da EEI em Territórios Etnoeducacionais, como já mencionamos.

Em 2013 tem início a segunda turma do curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Essa é concluída no ano 2018.

Ainda em 2018, marcado pela instabilidade no cenário político, o CIMI denunciou a ruptura da agenda de políticas indigenistas, desde que, após processo de *impeachment*, Dilma Rousseff foi impedida de exercer o seu legítimo cargo de presidenta da república, em 2016. Um veículo para tal denúncia se deu através da publicação do documento *Congresso Anti-Indígena: Os Parlamentares que mais Atuaram Contra os Direitos dos Povos Indígenas*.

Neste, são apontados os retrocessos políticos propostos no Congresso Nacional, que inclusive corroboraram a extinção da SECADI, promovendo a descontinuidade de ações e projetos que vinham sendo construídos em prol da EEI no país.

Apesar da relevância sociopolítica da SECADI para o Estado brasileiro, ela é extinta a partir do Decreto nº 9.465, em janeiro de 2019. Como já refletimos, as suas pautas reivindicavam demandas específicas como educação para as relações étnico e raciais, educação continuada, educação de pessoas com deficiência, educação para população do campo, quilombola e indígena, estruturas que precisavam e deveriam ser priorizadas. Assim, as ações da SECADI se guiavam em favor de pessoas que compõem as chamadas “minorias”, contudo a atual gestão presidencial se revela indiferente, quando não avessa às necessidades e vidas dessas populações.

Ainda em 2019, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena, oferecido pela UFPE-CAA suspende as atividades, não iniciando turma nova. A partir de então, se estende até o ano posterior, quando se intensificam as mobilizações para a efetivação do curso.

No ano 2020, no mês de outubro, ocorreu o V Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena. Esse, devido ao contexto da pandemia de COVID-19, aconteceu através de videoconferência, sendo o evento disponibilizado na internet. Discutiui-se sobre os desmontes das políticas de educação escolar indígena, que vão de encontro aos direitos conquistados e assegurados em diversos dispositivos legais. Resultou desse fórum a escrita de uma carta, na qual é apontada uma série de questões emergenciais que já deveriam ter sido adotadas, contudo não foram. Essas questões se manifestam de modo alarmante, neste período pandêmico, suscitando uma série de inquietações, como a que segue:

Apesar de defendermos que as atividades de Educação Escolar Indígena presenciais são imprescindíveis para a garantia da efetividade dos ensinamentos tradicionais, a ausência de *internet* nas terras indígenas, no contexto da pandemia de Covid-19 e de acesso à informação e comunicação, agravou o isolamento e abandono em que vivem muitas comunidades no país, além de acirrar a precariedade da educação. As comunidades necessitaram se organizar em ações remotas que não se concretizam sem as tecnologias, obstruindo o direito à educação para todos. Há escolas sem acesso à água, tanto para higiene pessoal, quanto para beber, inviabilizando quaisquer atividades educativas escolares seguras nessas localidades. (FNEEI, 2020).

Além desta, retomou-se também a discussão de pautas anteriores, que apesar de fundamentais não foram integralmente cumpridas e seguem instabilizando o desenvolvimento da educação escolar indígena no país. Portanto, concordamos que

o Brasil precisa construir uma política nacional para a valorização dos profissionais da Educação Escolar Indígena, com efetivação e estabilidade funcional, para comprometer os sistemas de ensino no estabelecimento de planos de carreira e equidade salarial em relação aos demais professores do país. Predominam contratos temporários que geram grande rotatividade e instabilidade na consecução da educação intercultural bilíngue, em todas as regiões do país, e sem direitos trabalhistas aos profissionais indígenas, como, por exemplo, o 13º salário e férias remuneradas. (*ibid.*, 2020).

Nos dias atuais, é fundamental que as pessoas indígenas assumam a gestão de suas escolas. Nesse sentido, refletindo sobre avanços e retrocessos em torno da educação escolar indígena, o professor Saulo (2021) pontua que seria essencial que houvesse concursos públicos específicos para professoras(es) indígenas. Contudo, pontuou que para isso seria necessário primeiramente o reconhecimento da categoria de professoras(es) indígenas. Destacou também que na atual conjuntura governamental ocorreu uma gama de retrocessos em torno das políticas de educação escolar indígena, no sentido da garantia da especificidade e interculturalidade, destacando o fato de não existir mais uma Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena; a questão de a própria COPIPE não realizar mais os encontros, não só por causa da pandemia. Então, hoje, o peso da gestão é muito grande e atrapalharia o processo político pedagógico (*ibid.*, 2021). Ao encontro destas afirmativas, a professora Eliene (2021) nos acrescenta que em

Pernambuco [...] seria um grande avanço, se a gente conseguisse uma coisa que a gente tá querendo há muito tempo... como a gente luta por um sistema próprio de educação escolar indígena que em Pernambuco, tivesse pelo menos uma rede, uma rede própria de educação escolar indígena que [...] andasse paralela com a rede [...] para os não-indígenas, que pudesse circular, e pudesse ter toda uma dinâmica do atendimento específico próprio [...] pra cada povo [...]; a criação da categoria de professor indígena, com concurso público, com critérios claros [...]. A licenciatura intercultural foi um grande avanço [...]. A união dos professores indígenas acho que foi o melhor de tudo [...]. O que significou os encontros da COPIPE, o que significou a criação da COPIPE. [...] se você tem um governo mais favorável, você tem algumas conquistas, como teve no Governo Lula e Dilma, que [...] foi criada a SECADI, [...] a ação do PROLIND; O PIBID Diversidade [...]. Frutos dessa política. Quando você tem desfavorável [...] a essas questões você [...] termina perdendo.

Tanto o professor Saulo (2021) quanto para a professora Eliene (2021) entendem que o próprio Estado cria situações adversas, com o objetivo de desviar os focos das lutas pela educação escolar indígena no país. Dessa maneira, no momento em que as(os) professoras(es) indígenas poderiam estar cobrando melhoras aos sistemas e qualidade de ensino, se percebem

obrigadas(os) a lutar pelo pagamento salarial de funcionárias(os), por exemplo. Portanto, concordamos com ambos, ao afirmarem que isso impacta negativamente na política de educação escolar indígena brasileira.

No corrente ano 2021, em decorrência da mobilizações e lutas, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena foi finalmente efetivado. Em resistência a tantos retrocessos que têm atravessado a educação brasileira.

Diante de tantas urgências, neste ano, inúmeros desafios ainda continuam sendo lançados aos povos indígenas em Pernambuco e em todo o Brasil. Esses vão muito além dos problemas relacionados à educação escolar indígena no país. Entre os principais destes enfrentamentos, destacamos o descaso em relação às proteções dos povos indígenas, desde o início da pandemia de COVID-19; a propagação de um discurso de ódio que normaliza ações preconceituosas e genocidas; a irrefletida defesa do agronegócio; a paralisação dos processos de retomadas e demarcação dos territórios indígenas, além do resgate do ideal de integracionismo, negando a diferença para usurpar direitos. Contudo, reafirmamos o protagonismo dos diferentes povos que constituem a população indígena brasileira, que seguem na manutenção das suas pautas de luta e resistência em favor da vida.

3.3 Arte e “colonialidade do sentir”

A arte em sua essência coletiva nasce junto à vida humana (FISCHER, 1987). Diante dessa prerrogativa, partimos do postulado de que enquanto houver humanidade, a arte também continuará (re)existindo. De acordo com Fischer “o primeiro caçador a se disfarçar, assumindo a aparência de um animal, para aumentar a eficácia [...] da caça, o primeiro homem da idade da pedra que assinalou um instrumento ou uma arma com uma marca ou um ornamento [...] foram os pioneiros, os pais da arte (1987, p. 42). Sobre o caráter da arte, o autor afirma que,

[...] algumas vezes predominará a sugestão mágica, outras a racionalidade, o esclarecimento; alguma vezes predominará a intuição, o sonho, outras o desejo de aguçar a percepção. Porém, quer embalando, quer despertando, jogando com sombras ou trazendo luzes, a arte jamais é uma descrição clínica do real. Sua função concerne sempre ao homem *total*, capacita o “Eu” a identificar-se com a vida de outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que vezes não é, mas tem possibilidade de ser. (*ibid.*, 1987, p. 42).

Com base nessa introdução, discorreremos, no presente capítulo, sobre os sentidos da arte, partindo do pressuposto de que ela foi colonizada pela estética e ideia do belo.

Ancorados em Mignolo, percebemos a história e a crítica da arte, sob a luz da de(s)colonialidade, enquanto um instrumento para a construção de *aesthesis* e subjetividades, em contrapartida ao padrão colonial (2010). Portanto, para vencer o poder das colonialidades que repercutem seus efeitos na educação, inclusive na visão sobre arte e seu ensino, de acordo com Walsh (2008), é necessário que haja novas insurgências que preconizem uma mudança drástica e decolonizadora, não apenas para findar com o Estado colonialista e o modelo neoliberal, mas que visem à construção de uma pátria diferente.

Segundo Fischer, “nos alvôres da humanidade, a arte pouco tinha a ver com a ‘beleza’ e nada tinha a ver com a contemplação estética, com o desfrute estético: era um instrumento mágico, uma arma da coletividade humana em sua luta pela sobrevivência” (1987, p. 45). Esse autor concebe a arte, nos primórdios, como uma forma de estabelecer poder sobre as mais diversas instâncias: natureza, pessoas inimigas, sobre a(o) parceira(o) nas relações sexuais, inclusive sobre a realidade, com o fim de fortalecer a coletividade humana. Esses sentidos outros apontados por Fischer aproximam-se do conceito de *aesthesis*.

[...] La palabra *aesthesis*, que se origina en el griego antiguo, es aceptada sin modificaciones en las lenguas modernas europeas. Los significados de la palabra giran en torno a vocablos como “sensación”, “proceso de percepción”, “sensación visual”, “sensación gustativa” o “sensación auditiva”. De ahí que el vocablo *synaesthesia* se refiera al entrecruzamiento de sentidos y sensaciones, y que fuera aprovechado como figura retórica en el modernismo poético/literario. (MIGNOLO, 2010, p. 13).

Compreendemos que a *aesthesis* é um conceito relacionado ao caráter humano/humanizador. Ela corresponde, conforme a citação em destaque, à palavra sensação, podendo mobilizar a experiência do sentir, através dos diferentes órgãos dos sentidos do corpo humano. Por conseguinte, a *synaesthesia* vincula-se ao emaranhado das diversas sensações. Entretanto, “a partir del siglo XVII, el concepto *aesthesis* se restringe, y de ahí en adelante pasará a significar ‘sensación de lo bello’. Nace así la estética como teoría, y el concepto de arte como práctica” (*ibid.*, 2010, p. 13).

A expressão sensação do belo, em si, anuncia um caráter eurocêntrico. Afinal, se existe um padrão de beleza, possivelmente haverá o seu oposto. Assim, emergem em nós inúmeras questões: qual tipo de arte é capaz de provocar em nós a sensação do belo? Quem define quais são as(os) artistas que sabem/podem produzir uma arte dotada da sensação do belo? Existe uma espécie de arte que causa reação contrária à sensação do belo? Quem produz esse tipo de arte? Nos interrogamos, inclusive, sobre o que é a própria beleza e quem a

instituiu. Sobre isso, chegamos ao entendimento de que ela é resultante de mais uma invenção europeia.

A história da estética remonta à pré-história, ao contrário do que se acredita sobre a sua origem puramente grega. A *aesthesis* já era experienciada nas diversas regiões do planeta, inclusive entre os povos indígenas, antes do período pré-contato, embora o seu sentido tenha sido colonizado, no século XVIII (*ibid.*, 2010). O seu conceito passou de universalizante para categórico e excludente, sob a imposição daquilo que a Europa definiu como “o belo”, atendo aos interesses burgueses, em detrimento daqueles que concebem como o outro.

Esta operación cognitiva constituyó, nada más y nada menos, la colonización de la *aesthesis* por la estética; puesto que si *aesthesis* es un fenómeno común a todos los organismos vivientes con sistema nervioso, la estética es una versión o teoría particular de tales sensaciones relacionadas con la belleza. Es decir, que no hay ninguna ley universal que haga necesaria la relación entre *aesthesis* y belleza. (*ibid.*, 2010, p. 14).

Esse ideal de sobreposição europeia sobre o mundo tem início a partir do século XV, mais especificamente no ano 1492, com o advento da invasão à América e do estonteamento pela modernidade. Essa, compreendida por Dussel (1994) como um mito, atua fazendo as pessoas não europeias sentirem-se culpadas e vítima das condições de subalternização, as quais são impostas, enquanto aos seus exploradores, os verdadeiros culpados, cabe o lugar da inocência. Assim, o “sufrimiento del conquistado (colonizado, subdesarrollado) será interpretado como el sacrificio o el costo necesario de la modernización” (*ibid.*, 1994, p. 70).

A modernidade enquanto máquina estruturante de padronizações instaura uma série de expectativas retóricas, ou seja, de suposições acerca de como devem ser as pessoas, as coisas, inclusive a arte. Dessa forma, na medida em que essas premissas são naturalizadas, elas passam a ser operantes da “la colonialidad del ser, del sentir (*aesthesis*) y del saber (epistemología). ‘Como debería ser’ es el horizonte trazado por la fe puesta en la marcha hacia adelante; ‘como debería ser’ es precisamente el horizonte de la colonialidad del ser y del sentir” (MIGNOLO, 2010, p. 18). Assim,

poco a poco te vas dando cuenta de que el arte no tiene mucho que ver con la representación, como aprendiste en la escuela secundaria. Y en el primer año de collage. O, mejor aún, que la decolonización de la estética imperial, basada en la representación, consiste en crear y hacer que lo creado no pueda ser cooptado, enflaquecido y achatado mediante el concepto de representación. (*ibid.*, 2010, p. 21).

No âmbito da estética, existe a problemática filosófica da polarização entre os conceitos de sentimento e forma. Segundo Langer, a “concepção de polaridade embora possa ser fascinante, na verdade é uma metáfora infeliz pela qual uma confusão lógica é elevada à dignidade de um princípio fundamental” (2011, p. 19). As expressões em discussão não representam polos opostos, tampouco complementos lógicos, embora se relacionem. Dessa maneira,

o sentimento está associado com a espontaneidade, a espontaneidade com a informalidade ou a indiferença à forma, e, assim (por raciocínio desmazelado) com a *ausência* de forma. Por outro lado, a forma conota formalidades, regras, portanto repressão do sentimento e (através do mesmo desmantelamento) ausência de sentimento. (*ibid.*, 2011, p. 18-19).

Diante disso, no que tange a compreensão da arte, é importante situarmos as terminologias que discutimos. A primeira delas é a de símbolo, que “é qualquer artifício graças ao qual podemos fazer alguma abstração (*ibid.*, 2011, p. 15). Portanto, ele é utilizado na articulação de ideias acerca de algo que desejamos pensar e também pode se configurar enquanto um sistema de símbolos. Desse modo, “a ‘Forma Significante’ (que realmente tem significação) é a essência de toda arte; é isso que queremos dizer ao chamar qualquer coisa de ‘artística’” (*ibid.*, 2011, p. 25).

Ainda de acordo com a mesma autora, “‘expressão’, no sentido lógico – apresentação de uma idéia por meio de um símbolo articulado – é o poder dominante e o propósito da arte” (*ibid.*, 2011, p. 71). Por conseguinte, o símbolo é uma invenção. Assim, a ilusão, parte constituinte da obra de arte, não se configura enquanto uma organização de materiais que seguem um padrão esteticamente agradável, mas é algo que a(o) artista cria, para que coincida com formas de sentimento e vida. Assim, “a experiência artística não é essencialmente diferente da experiência ordinária física, prática e social” (*ibid.*, 2011, p. 38).

Podemos dizer que as(os) artistas são capazes de expressar, em suas artes, emoções que sequer imaginaram sentir. Através da própria obra, as(os) artistas podem descobrir e experimentar novas possibilidades de sentimento. Isso é possível pelo fato de que “embora uma obra de arte revele o caráter de subjetividade, ela é em si mesma objetiva; seu propósito é objetivar a vida do sentimento” (*ibid.*, 2011, p. 388).

A arte pode ser percebida como uma forma de herança cultural, a partir dos informes que elas trazem de uma época e/ou nação a outra. Assim, partimos do princípio de que ela “é uma comunicação, mas não é pessoal, nem deseja ansiosamente ser entendida” (*ibid.*, 2011, p. 425). Diante dessa perspectiva,

[...] nenhum registro histórico poder-nos-ia contar em um milhar de páginas tanto sobre a mente egípcia quanto uma visita a uma exposição representativa da arte egípcia. O que conheceria o europeu da cultura chinesa, com sua vasta extensão no passado, se o sentimento chinês não tivesse sido articulado na escultura e pintura? O que conheceríamos sobre Israel sem sua grande obra literária – sem falar de seu registro de fatos? Ou de nosso próprio passado, sem a arte medieval? (*ibid.*, 2011, p. 425).

Com base nas reflexões aqui estabelecidas, acerca das essencialidades da arte, bem como da colonialidade do sentir postulada por Mignolo (2010), entendemos que a colonização da *aesthesis* pela estética se configura enquanto uma colonialidade dos sentimentos, assim como todas as outras formas de colonialidades. É diante disso que concordamos que “a arte nunca perdeu inteiramente seu caráter coletivo, mesmo muito depois da quebra da comunidade primitiva e da sua substituição por uma sociedade dividida em classes” (FISCHER, 1987, p. 47).

As discussões que realizamos nesta seção são fundamentais para refletirmos sobre o ensino de arte Xukuru, adiante.

3.4 O componente curricular arte na educação escolar indígena

Nesta seção, discutimos o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Refletimos sobre a sua estruturação e fundamentos, buscando perceber em que medida este documento pode contribuir ou não para auxiliar as práticas pedagógicas de professoras(es) indígenas, em virtude da melhoria da educação escolar. Pensamos que a sequência das discussões aqui propostas pode contribuir para entendermos o Currículo de Arte Xukuru do Ororubá de forma social, política e historicamente situada, no capítulo seguinte.

Sob o viés da de(s)colonialidade, realizamos uma discussão sobre o componente curricular arte na educação escolar indígena, a partir do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 1998. Esse documento está organizado em duas partes: a primeira, intitulada *Para começo de conversa*, aborda os fundamentos históricos, antropológicos, políticos e legais que compõem a educação escolar indígena; A segunda, com título *Ajudando a construir os currículos das escolas indígenas*, fornece referências para a prática curricular das(os) professoras(es) indígenas e não indígenas diretamente articuladas(os) aos projetos pedagógicos das escolas indígenas.

O RCNEI se configura como um material desenvolvido com o intuito de oferecer

subsídios que auxiliem a prática pedagógica cotidiana de professoras(es) indígenas, podendo contribuir também com a formulação de políticas públicas voltadas à educação escolar indígena. Os direcionamentos para o ensino de arte estão dispostos na Parte II do RCNEI. O espaço dedicado a essa disciplina está organizado em seis tópicos: o primeiro, trata-se da *Introdução*; O segundo, *Por que estudar arte nas escolas indígenas?*; o terceiro, *Para que estudar arte nas escolas indígenas?*; o quarto, *Sugestões de trabalho*; o quinto, *O ensino de arte e a avaliação* e o sexto *Indicações para a formação do professor*.

Compreendemos, que aquilo que se chama genericamente “essência da arte”, transcende questões pura e simplesmente estéticas, uma vez que, ela pode se revelar enquanto um mecanismo de distintividade cultural, afirmação e fortalecimento identitário e religioso, em face da educação escolar indígena. Assim, acreditamos que a arte, enquanto um bem coletivo no povo indígena, não funciona como uma descrição da realidade, mas ela capacita uma pessoa a se identificar com a vida das outras (FISCHER, 1987).

A arte deve ser concebida de modo socialmente engajado, partindo do entendimento de que, para que ela seja compreendida, é essencial primeiramente entender a linguagem das(os) artistas (LANGER, 2011). O ensino de arte indígena, deve ser pautado conforme as particularidades, a cultura, a linguagem de cada povo indígena, para que realmente faça sentido. Assim, destacamos uma outra importante reflexão sobre a concepção de arte:

Neste ponto, tomarei a liberdade de apresentar uma definição da arte, que serve para distinguir uma “obra de arte” de qualquer outra coisa no mundo e, ao mesmo tempo, mostrar por que, e como, um objeto utilitário pode *também* ser uma obra de arte; e como uma obra da chamada arte “pura” pode deixar de atingir seu propósito e ser simplesmente ruim, da mesma forma que um sapato que não pode ser usado é simplesmente ruim por não atingir seu propósito. Serve, além disso, para estabelecer a relação entre arte e habilidade física, ou fazimento, por um lado, e entre sentimento e expressão, por outro. [...] Arte é a criação de formas simbólicas do sentimento humano. (*ibid*, 2011, p. 42).

Percebendo a arte como a projeção de formas simbólicas do sentimento humano, ressaltamos que o seu ensino deve preservar esse ideal nos currículos escolares indígenas. Assim, concebemos o currículo enquanto uma produção cultural inserida na luta pelos mais variados significados que conferimos ao mundo. Segundo Lopes e Macedo “o currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transportada para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado” (2011, p. 93).

Diante disso, iniciamos nossas reflexões sobre o ensino de arte, no RCNEI. Esse

demonstra estar direcionado à ruptura pedagógica contra o padrão da colonialidade do ser, ao preconizar que “as experiências e referências adquiridas pelo ensino da arte atuam positivamente sobre os alunos, aumentando-lhes o sentimento de pertencerem a determinado povo e contribuindo para a construção de identidades” (BRASIL, 1998, p. 298). A colonialidade do ser, segundo Walsh, “se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización: a lo que Frantz Fanon (1999) se refiere como el trato de la «no existencia»” (2008, p. 138). Ou seja, alude às relações de inferiorização, subalternização, silenciamento e desumanização da(o) outra(o), que podem se dá nos mais diversos âmbitos sociais, inclusive no educacional.

No tópico do RCNEI, que se refere a conhecimentos da natureza é proposto que haja nos alunos o “reconhecimento das relações entre natureza e mundo sobrenatural, a partir dos significados estabelecidos pela cultura” (BRASIL, 1998, p. 301). Percebemos que os elementos que compõem a religiosidade dos povos indígenas são tratados como sobrenaturais. Portanto, isso pode ser concebido como uma manifestação de colonialidade cosmogônica ou da Mãe Natureza que, categoriza as relações espirituais indígenas e africanas como “primitivas” e “pagãs” (WALSH, 2009, p. 3).

Na parte relativa à preservação do patrimônio artístico, no RCNEI, é preconizado como objetivo didático “compreender as expressões artísticas de sua sociedade e de outras, enquanto patrimônios culturais que devem ser preservados, valorizados, documentados e divulgados” (BRASIL, 1998, p. 308). Essa orientação pode ser questionada, uma vez que, há expressões artísticas religiosas, ou mesmo secretas, que por questões ritualísticas e/ou de preservação cultural, não devem ser divulgadas. Portanto, cabe a cada povo dispor se deseja documentar e divulgar sua arte.

É nesse sentido que questionamos a seguinte afirmativa no RCNEI, acerca da arte indígena, que concebe que é necessário ao povo indígena: “valorizar e defender o seu patrimônio artístico e cultural, reconhecendo-o como parte do patrimônio nacional e universal”. Contudo, se as tradições dos povos não compactuarem com esse ideal? Assim, cabe refletir por qual motivo o patrimônio artístico e cultural indígena deve estar à serviço do patrimônio nacional e universal, quando sabemos que o movimento inverso não é recíproco. Diante disso, acrescentamos que “é pelo diálogo que os conhecimentos são construídos no currículo. O conhecimento não possui um significado em si, mas é contextualmente produzido nas lutas contra a opressão”, portanto é cada povo indígena que deve decidir o que cabe ou não ser curricularizado (LOPES, MACEDO, 2011, p. 86).

Uma importante orientação feita no RCNEI é a de que as(os) docentes devem ser

cuidadosas(os) em relação ao tratamento da arte indígena, nos livros didáticos, pois ela é, muitas vezes, apresentada como "artesanato", ou seja, como algo de menor valor e importância, em comparação às expressões artísticas das culturas dominante. Isso consiste em um mecanismo que subalterniza os saberes sobre arte indígena, em favor de outras artes, portanto trata-se de uma manifestação da colonialidade do saber. Essa, se refere ao padrão eurocentrista, a partir do qual apenas os saberes europeus são importantes e louváveis, em face da inferiorização e subnegação de epistemologias outras (WALSH, 2008). Concordamos que,

[...] como artefato sociocultural, o currículo é um território em disputa e ao ser contestado pelos povos ancestrais coloca-se em evidência a colonialidade do saber, a geopolítica do conhecimento em um processo de discussão e disputa sobre quais conteúdos, formatos, modelos de organização e tempo deve-se constituir o currículo. (SILVA, 2017, p. 117).

Chegamos ao entendimento de que embora, as propostas do RCNEI, de modo geral, visem corroborar a melhoria da educação escolar indígena, elas não englobam os diferentes contextos socioculturais, políticos e religiosos das diferentes populações indígenas. Então, o RCNEI não deve ser utilizado como parâmetro único para subsidiar a prática pedagógica da educação escolar indígena, tanto em relação à arte quanto às demais disciplinas. Afinal, cada etnia possui diferentes demandas pedagógicas para a formação do seu povo.

Em síntese, acreditamos que se o RCNEI é um material elaborado para atender as necessidades educacionais dos povos indígenas, ele deve ser reformulado, periodicamente, junto e diante às reivindicações e sugestões dos próprios povos indígenas. Pois, na medida em que os tempos mudam, as necessidades pedagógicas também, bem como, o próprio povo indígena. Portanto, é necessário romper o paradigma de que as(os) indígenas e seus direitos, tais como a educação, devem continuar vítimas de um congelamento histórico. O RCNEI foi criado em 1998, mas já estamos em 2021. Portanto, diante de nós paira a seguinte inquietação: esse material respalda as necessidades pedagógicas dos diferentes povos indígenas deste país, nos dias de hoje?

4 A ARTE DE TRANS(FORMAR) GUERREIRAS(OS)

Neste capítulo situamos características importantes que fundamentam e/ou orientam o ensino de arte Xukuru. Abordamos a sua organização no espaço da educação escolar. Trazendo as nossas concepções sobre currículo, analisamos o Currículo de Arte Indígena Xukuru do Ororubá, com o intuito de compreender se o mesmo apresenta características que podem ser percebidas como de(s)coloniais e fomentadoras do processo de fortalecimento da identidade étnica e cultural. Apresentamos as nossas vivências etnográficas. Por fim, refletimos sobre educação patrimonial a partir do ensino de arte Xukuru.

4.1 Organização do ensino de arte Xukuru

Atualmente, existem/resistem 10 professores de arte no território Xukuru do Ororubá. O ensino de arte está sob a coordenação do professor Geovane Feitoza. É importante considerar que a(o) docente de arte indígena Xukuru não precisa, necessariamente, ser formada(o) em curso de nível superior para ensinar, pois o direito de manter as tradições artísticas para as novas gerações demonstra transcender os ditames do academicismo.

Pontuamos que as atividades desenvolvidas no território Xukuru são guiadas pelos encantados, inclusive as relativas à educação. Os processos de formações de professoras(es) de arte acontecem essencialmente na comunidade. A partir desses, os saberes são sistematizados para serem repassados para as(os) alunas(os). Não é qualquer pessoa que pode ensinar arte, apenas, aquelas(es) que receberam este "dom da natureza" (Professor Geovane, 2018). Considerando a relação entre identidade indígena e a docência do ensino de arte, o referido professor afirma o seguinte: “temos os nossos ancestrais como principais condutores de todos os processos organizativos do nosso povo” (*ibid.*, 2018).

O ensino de arte está previsto dentro do Currículo Escolar Xukuru. O trabalho das(os) professoras(es) de arte é remunerado. Essas(es) ensinam a(o) aluna(o) a confeccionar diversos elementos característicos como a barretina, brincos, colares, pulseiras, tacó, jupago, além de balaios, esteiras, entre muitos outros. As(Os) alunas(os) também aprendem a fazer as pinturas tradicionais do povo. Conforme o professor Geovane (2018), os materiais utilizados para feitura das pinturas e confecção desses objetos são extraídos da própria terra, após o consentimento da natureza.

Os professores de arte não atuam apenas dentro da sala de aula, mas em todos os espaços de formação no território, inclusive nos terreiros de rituais. As atividades

desenvolvidas pelos professores de arte são pensadas pelo Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO).

Considerando as pautas do COPIXO na luta pelo direito a uma educação escolar indígena específica, intercultural e diferenciada, entendemos que a educação escolar indígena Xukuru deve ser compreendida dentro de um contexto histórico e pode ser um instrumento para a criação de mulheres e “homens novos”, que renascem na luta contra a opressão, também, a partir da elaboração de práticas pedagógicas ancoradas na de(s)colonialidade (FANON, 2010).

4.2 Currículo de Arte Indígena Xukuru do Ororubá

Nesta seção discutimos, inicialmente, as nossas concepções sobre currículo escolar, compreendido com um instrumento pedagógico a partir do qual se exerce poder (LOPES, MACEDO, 2011). Em seguida, apresentamos a estruturação do Currículo de Arte do Povo Xukuru do Ororubá, e refletimos sobre a sua importância epistêmica, política e social no processo de fortalecimento da identidade e da cultura indígena. Para tanto, sob um viés de(s)colonial, buscamos compreender o currículo e as concepções de arte, através das vozes de docentes da comunidade em questão.

A criação do currículo de arte das escolas indígenas Xukuru é resultado de mobilizações junto a artesãs(ões) indígenas, que atuam como docentes de arte, coordenadoras(es) pedagógicas(os) e membros da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), em parceria com o Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF). O intuito de discutir o ensino de arte no currículo escolar, na educação escolar indígena, na perspectiva de uma educação específica e diferenciada, partiu do postulado de que, desde o período colonial, os povos em questão estiveram/estão sujeitos a relações de poder desiguais, a situações de subordinação e exploração, que repercutem diretamente no âmbito educacional. Desse modo, é possível a eleição de conhecimentos acerca das próprias culturas, vidas e histórias indígenas, obnubiladas, ou mesmo, rechaçadas em virtude das colonialidades.

É importante situarmos as nossas concepções sobre o currículo. Compreendemos, em concordância com Lopes e Macedo (2011), que ele deve ser concebido através de um olhar crítico, em face dos acordos que o estruturam, a partir de um dado contexto histórico. Então, o currículo, enquanto um construto proveniente de um cenário social e político, é passível de sofrer transformações, conforme as emergências de novos interesses e/ou demandas educacionais contemporâneas.

O currículo pode ser concebido tanto como um instrumento de resistência quanto de opressão. Através desse, a escola pode contribuir tanto para a libertação, educando para o respeito à diferença, quanto para a manutenção da desigualdade, por meio da distribuição irregular do capital cultural. Diante desse contexto, são refletidos os efeitos do “currículo oculto”, através do qual são escondidas as relações de poder que conduzem as propostas para a elaboração do currículo formal. Para as autoras em discussão, “a noção de currículo formal é insuficiente para dar conta da multiplicidade de experiências internas e externas aos sujeitos individuais e coletivos que compõem o currículo” (2011, p. 36).

Nessa perspectiva, tanto o currículo em nível formal, ou seja, estruturado como documento, quanto o currículo em nível vivido, aquele que se refere ao vivenciado no cotidiano da prática escolar, devem levar em consideração as reais necessidades de ensino-aprendizagem dos sujeitos curriculantes. Isso porque é de elementar importância o fato de que “o currículo é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que atribuímos ao mundo” (*ibid.*, 2011, p. 93). Portanto, compreendemos que a disciplina e o professor de arte podem ser grandes construtores e reformuladores do currículo Xukuru, por estarem diretamente relacionados com o universo simbólico e cultural do povo.

O currículo é capaz de atuar sobre as identidades, através das disciplinas que podem hierarquizar, matizar e classificar os saberes (*ibid.*, 2011). Nisso consiste a relevância da disciplina arte estar inserida no currículo, uma vez que através dela é possível colocar em prática conhecimentos que compõem as essencialidades da(o) aluna(o), enquanto indígena pertencente ao povo Xukuru do Ororubá.

Entendemos que a construção curricular só é efetiva quando leva em consideração as práticas reais de ensino experienciadas na escola. Ainda para as mesmas autoras, o pertencimento a um grupo cultural é compreendido como garantia de autenticidade. Assim, a experiência de vida das(os) sujeitas(os) é o fundamento essencial na construção de uma política de identidade. É fundamental, para Mignolo, ficarmos atentas(os) aos sentidos que pairam em torno da política de identidade, uma vez que ela “não se compromete em nível de Estado e permanece na esfera da sociedade civil. Identidade em política, ao contrário, desliga-se da jaula de ferro dos ‘partidos políticos’ como tem sido estabelecido pela teoria política moderna/colonial e eurocentrada” (2008a, p. 312).

Lopes e Macedo (2011) compreendem o currículo como um processo de produção sempre híbrido, se valendo das teorias do estudioso de questões culturais, Bhabha. Esse defende que não existem culturas puras, todas são construídas por um processo de misturas contínuas, como já refletimos. Desse modo, é fundamental entender que tanto o currículo

quanto o próprio povo Xukuru podem se transformar, em detrimento de visões eurocentradas e preconceituosas, que concebem estereótipos fixadores e degradantes sobre os povos indígenas, até os dias atuais.

Percebemos o currículo como uma prática discursiva. Essa se configura não somente como exercício de poder, mas também enquanto prática de significação e atribuição de sentidos, que atuam sobre comportamentos e projeções de identidades. O currículo se manifesta de diversas formas, mas todas elas têm em comum o fim da produção de sentidos, “seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o ‘leitor’, mas que o faz apenas parcialmente” (*ibid.*, 2011, p. 42).

Diante das reflexões aqui construídas e alicerçados nas falas da professora Marciane e do professor e coordenador do ensino de arte Geovane, situamos o currículo de arte do povo Xukuru do Ororubá, com base no pressuposto de que “é impossível falar sobre arte sem adotar, numa certa medida, a linguagem dos artistas” (LANGER, 2011, p. 13). Esse currículo, destinado da educação infantil ao ensino fundamental, é estruturado, além do texto introdutório, em cinco tópicos. A introdução traz a concepção de arte para o povo Xukuru. O primeiro tópico aborda os objetivos do ensino de arte nas escolas. O segundo tópico trata dos conteúdos do ensino de arte nas escolas. O terceiro tópico apresenta o perfil e o papel do professor de arte indígena. O quarto tópico aborda sugestões de como ensinar arte nas escolas. O quinto tópico expõe os critérios avaliativos utilizados no ensino de arte, como discutiremos a seguir.

Nas falas adiante, o professor Geovane nos traz, inicialmente, uma definição de arte e em seguida faz uma breve introdução sobre a curricularização do seu ensino no território Xukuru. O docente demarca, ainda, que existe diferença entre a arte contemporânea e a indígena. Assim, compreendemos que o enfoque desta última é de suma relevância para o avanço do processo de afirmação e resistência identitária e cultural, através da educação escolar indígena.

Pra nós Xukuru a arte é toda aquela forma de expressão e de comunicação [...] existe nos nossos rituais, nas nossas festas tradicionais. E dentro dessas festas tradicionais, desses rituais que também faz parte da arte Xukuru, têm os elementos também que faz parte da cultura, que são usados dentro desses momentos de rituais [...] são os colares, são a barretina, a maracá, o jupago, o membi. A forma de tocar e a forma de confeccionar cada um, e que, na verdade, também são feitos por artistas do nosso povo também [...] por mestres, por mestres do nosso povo, e que hoje é passado de geração em geração pra nossas crianças, pra nossos curumins. (Professor Geovane, 2019).

A arte indígena hoje no território Xukuru, eu acho que não só no território Xukuru, mas assim em outros territórios, mas falando por o território Xukuru, é de grande importância, porque se a gente analisar é por volta de [...] 2003/2004, quando se iniciou [...] a disciplina de arte indígena no território Xukuru, [...] poucas escolas, [...] a gente tinha o ensino da arte [...] Tinha a arte, dessa arte normal que aqui a gente chama de arte contemporânea, que é ensinada, né? por outros professores, e não a arte indígena. (Professor Geovane, 2019).

Como posto, de acordo com o professor Geovane, a arte é uma forma de expressão e comunicação, que pode ser encontrada nos rituais e festas tradicionais do povo. Portanto, é possível compreender que ela está intimamente ligada à identidade Xukuru. A arte contemporânea para o docente não é a mesma coisa de arte contemporânea para a teoria da arte. Entendemos também que essa arte aparece de diferentes maneiras, não apenas nos objetos concretos, mas nas formas como se manifesta e/ou é produzida. A maneira como a arte se revela através do surgimento dos pontos de toré, bem como do seu canto e dança pode nascer a partir da relação espiritual, por intermédio dos encantos de luz. Estes podem transmitir os pontos de toré e incorporarem nas pessoas que têm o dom de recebê-los durante os momentos de canto e dança do toré. Os materiais utilizados para a produção dos referidos colares, barretina, maracá, jupago e membi, são retirados do próprio território, através de pedido e consentimento dado pela Mãe Natureza. Concebê-la em sua dimensão viva e espiritual é uma maneira de romper com a colonialidade cosmogônica, que não considera a sua indissociabilidade dos seres humanos (ACOSTA, 2016). Esse fundamento é respeitado nas aulas de arte no território Xukuru.

A presença desses tipos de saberes na escola é fundamental para que as crianças ou curumins compreendam o significado e importância dos diversos elementos que compõem a arte Xukuru, no que tange à proteção ao território e direito à diferença. A conexão com as epistemologias ofertadas através do ensino de arte são importantes para que a(o) estudante conheça e promova o respeito e preservação a sua identidade indígena. Nisso consiste o avanço em ensinar a arte local, em vez de simplesmente a arte contemporânea, como acontecia antes de 2003/2004, conforme nos relatou o professor Geovane (2019).

A forma de ensinar a arte pode ser percebida como uma opção de(s)colonial, partindo do entendimento de que através dessa é possível “imaginar um mundo no qual muitos mundos podem co-existir” (MIGNOLO, 2008a, p. 296). Inclusive, quando pensamos ainda em nível local nas partilhas de diferentes saberes que fomentam o processo de ensino da arte. Como mencionamos, no caso do ensino de arte indígena, não apenas docentes

graduadas(os), mas também as pessoas chamadas de mestres de arte, que não possuem necessariamente graduação, podem lecionar nas escolas.

O ambiente escolar não é o único espaço onde professoras(es) e mestras(es) de arte atuam. No território Xukuru também são desenvolvidas oficinas de arte, para ensinar a produção de diversos elementos artísticos. Dessas podem participar tanto estudantes como qualquer pessoa da comunidade que tenha interesse. Para a comunidade, essas atividades são de vital importância na organização dos ambientes e produção de artes, para as diversas celebrações que ocorrem na comunidade, estando, inclusive, previstas no calendário escolar. Podemos mencionar, como exemplo, que as(os) professoras(es) e mestras(es) de arte se responsabilizam pela confecção das barretinas que as(os) estudantes utilizam nas formaturas.

Na introdução do currículo de arte, intitulada *Concepção de arte do povo Xukuru*, está expresso que a arte se configura como uma forma de representação e fortalecimento dos usos, costumes e tradições, além de ser um meio de sobrevivência para algumas pessoas, enquanto fonte de renda. Assim, a arte se perfaz da criatividade e está alicerçada de acordo com a realidade cultural do povo em questão. Inclusive, as matérias primas utilizadas para a produção da arte são retiradas da própria terra, tais como barro, cabaça, cinta de bananeira, cipó, coité, madeiras, palha de coco, palha de milho, sementes, entre outras. No tópico em análise, é destacado que a arte é utilizada não apenas em assembleias, apresentações do povo, encontros, rituais sagrados e momentos festivos, mas também cotidianamente. Alguns exemplos de arte utilizadas no dia a dia pelas(os) Xukuru são anéis, pulseiras, colares e brincos. Além disso, no documento em questão está registrado que a arte é ensinada “para os curumins para que eles no futuro próximo deem continuidade à luta do povo para continuarem vivendo com dignidade” (CURRÍCULO XUKURU). Assim, percebemos o currículo como um instrumento para manutenção dos valores, crenças e saberes do povo Xukuru. Desse modo, entendemos que não seria nem tanto o currículo “que está em disputa, mas a docência, o trabalho, a liberdade criativa dos trabalhadores na educação. Está em disputa o conhecimento, a cultura e sua rica diversidade” (ARROYO, 2011, p. 43).

No primeiro tópico do currículo, intitulado *Objetivos do ensino de arte nas escolas Xukuru*, são elencados oito objetivos. O primeiro trata de despertar nos alunos o dom da arte para que seja dada continuidade à tradição. O segundo aborda a importância da valorização da cultura do povo Xukuru. O terceiro corresponde a despertar a possibilidade do desenvolvimento de uma atividade econômica. O quarto visa compreender a arte enquanto forma de expressão e comunicação presente em todas as populações indígenas, nos diferentes tempos e lugares, prezando pelo reconhecimento ao direito à pluralidade cultural para todos

os grupos sociais. O quinto busca refletir sobre as várias linguagens da arte, como artes visuais, dança, música e teatro, analisando o modo como se apresentam em sua e em outras culturas, a partir do estudo da história, da identificação, da experimentação de técnicas, materiais, recursos, procedimentos e apreciação artística. O sexto preza pela valorização e fortalecimento das expressões artísticas Xukuru. O sétimo orienta a identificação de aspectos que singularizam a arte Xukuru em relação a outras culturas, tanto indígenas quanto não indígenas. O oitavo tem como fim identificar a importância de registrar, conservar e divulgar a arte Xukuru e de outras sociedades, desenvolvendo a capacidade de organizar informações, recursos, materiais e técnicas. A relevância da curricularização do ensino de arte indígena consiste no fato de que ela

[...] chega com esse objetivo de fortalecimento mesmo, de fortalecimento da identidade, fortalecimento dos costumes, das tradições. Onde os professores de arte têm que ir pra sala de aula com o objetivo de despertar na criança, no adolescente [...] a vontade de tá fazendo, construindo a arte indígena, [...] com o objetivo de tá fortalecendo, com o objetivo de fortalecer a sua identidade, seus costumes, suas crenças e suas tradições. Só que a arte indígena também tem uma outra função, além de fortalecer [...] os costumes, crenças e tradições [...] a arte indígena também vem como um meio de você, enquanto você se dedicar a fazer arte, é um meio de tá adquirindo uma renda extra pra se manter, hoje, na comunidade, no território, né? E aí ela vem com esse objetivo de fortalecer os nossos costumes, as nossas crenças, a nossa identidade. Por isso que a arte indígena, hoje, ela é muito importante. (Professor Geovane, 2019).

Diante desta fala e do primeiro tópico do currículo, percebemos que um dos principais objetivos do ensino de arte está relacionado às questões identitárias, seja na afirmação ou na preservação da tradição, da identidade Xukuru. A essa se relaciona o processo da identificação, que de acordo com Hall “não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença” (2006, p. 21). Como mencionado, um dos mecanismos identitários utilizados pelo povo Xukuru para afirmação da diferença, ou seja, sua identificação como indígena é a prática do toré. Nisso consiste a sua relevância no seio escolar, como é possível entender adiante:

Se você for analisar, lá por volta de 2003/2004, quando começou, dificilmente, numa escola era praticado a dança do toré. Por exemplo, hoje, em qualquer sala de aula que você chegar, você vê crianças, adolescentes [...] puxando o ritual, fazendo o seu próprio momento de oração, de fortalecimento [...] no sentido de tá dançando o toré. Eles, hoje,

confeccionam os seus ornamentos, muitos dos nossos estudantes já confeccionam sua barretina, sua maraca, seus colares [...] pra tá usando nos momentos de tradição [...] do nosso povo. (Professor Geovane, 2019).

O ensino de arte, portanto, está vinculado à necessidade de fortalecimento da identidade étnica e cultural do povo Xukuru. Nesse sentido, ressaltamos a fala da professora Xukuru Marciene, ao destacar a barretina enquanto arte e marca de distinção identitária:

a barretina, ela além de ser arte, não só no seu processo de construção, mas mesmo antes, quando a gente entra na natureza; ela pra nós é o objeto que nos identifica, e muito mais do que um objeto, ela é o nosso manto sagrado, como afirma a nossa Mãe Sacarema, a Zenilda Xukuru. (Professora Marciene, 2020b).

O segundo tópico do currículo nomeado *Conteúdos do ensino de arte nas escolas Xukuru* está organizado em oito eixos. Desses, os quatro primeiros são sinalizados com asteriscos, enquanto os demais são introduzidos com um ponto. O primeiro eixo, *Música*, traz os seguintes *instrumentos* mobilizados para a sua execução: corpo, jupago, maraca, membi e pife. Além disso, apresenta o *estilo* da música: coco, peça de membi e ponto de toré. O segundo eixo, *Dança*, revela três tipos de danças executadas no território: coco, coco de roda e toré. O terceiro eixo, *Festas rituais*, menciona três *tipos* de importantes celebrações ritualísticas: Busca da Lenha, Rei do Ororubá e Tamain. São apresentados, também, alguns *ornamentos* utilizados nesses momentos ritualísticos: barretina, borduna, colar, gola, jupago, membi, saia, tacó e xanduré. A borduna é uma madeira esculpida em formato de escama de peixe. De acordo com o professor Geovane (2021), ela seria uma espécie de arma; a gola é feita com palha de coqueiro. Parece uma saia e é utilizada em volta do pescoço; e o xanduré é cachimbo em brobó. No quarto eixo, *A arte dos outros povos*, são apresentados quatro conteúdos a serem trabalhados: música, dança, festa e ornamentos. O quinto eixo, *Conhecimento da natureza e matéria-prima*, apresenta alguns exemplos de materiais utilizados para produção da arte: barro, cipó, palha e sementes. O sexto eixo, *Pintura corporal: matéria-prima*, apresenta elementos específicos para produção de arte no corpo: carvão, jenipapo e safroa. Para tanto, faz uma sinalização que o trabalho com a pintura deve ser desenvolvido a partir do estudo de traços e cores. O sétimo eixo é intitulado *Análise de habitações*, e o oitavo eixo, *Documentação e organização da produção artística do povo Xukuru*. Nesses dois últimos, não é feito nenhum apontamento acerca dos seus desenvolvimentos.

Nesse segundo tópico, destacamos a importância da natureza em seu imbricamento

com o ensino de arte indígena, na educação escolar Xukuru do Ororubá. Assim, à luz do pensamento da professora Marciene, percebemos que a natureza não é, apenas, o espaço provedor da matéria-prima para a produção da arte, uma vez que ela ganha o status de artista. Portanto, compreendemos que aquilo que a natureza produz já é em si arte, com base na seguinte perspectiva:

Então, por que a barretina é arte? Antes mesmo dela ser confeccionada, quando a gente entra na natureza, que vê a palha de coco, pé de árvore, aquilo já é arte. A natureza ela é sábia e é uma das artistas mais impecáveis que existe. E, aí, o fato da gente entrar lá, claro, com todo respeito à espiritualidade, a gente pegar a palha de coco. Todo esse processo já é arte. (Professora Marciene, 2020b).

Dessa maneira, frisamos que o respeito para com a natureza, enquanto fonte de vida, em termos de espiritualidade e subsistência, é um dos pontos centrais no ensino de arte Xukuru. Essa relação se aproxima da filosofia do Bem Viver. Assim, se mostra contrária ao processo expansionista europeu, que percebeu o ser humano de modo desassociado da natureza. Conforme Costa, “definiu-se a Natureza sem considerar a Humanidade como sua parte integral, desconhecendo que os seres humanos também somos Natureza. Com isso, abriu-se o caminho para dominá-la e manipulá-la” (2011, p. 55). Dessa forma, o ensino de arte se configura como uma pedagogia de(s)colonial, rompendo os paradigmas do que a estética define sobre o que é, e como se deve produzir arte.

O terceiro tópico nomeado, *O perfil e o papel dos professores de arte no povo Xukuru: perfil do professor Xukuru*, apresenta oito competências características do docente de arte Xukuru. A primeira é ser indígena. A segunda é ser comprometido com a luta. A terceira é dominar bem a arte. A quarta é conhecer e respeitar a natureza. A quinta é ser participativo nos encontros. A sexta é respeitar as lideranças e todas as pessoas da comunidade. A sétima é serem professoras(es) pesquisadoras(es). A oitava é trabalhar em conjunto com as(os) demais professoras(es). Todas essas características corroboram, seja direta ou indiretamente, para a oferta de uma educação pautada no fortalecimento e preservação do território e da identidade indígena Xukuru.

A seguinte fala traz caracterizações desse perfil e papel das(os) professoras(es) e, também, das(os) mestras(es) de arte. Nas palavras adiante, é possível afirmarmos que a educação escolar indígena no território é indissociada da educação indígena, ou seja, das epistemologias produzidas coletivamente no seio da comunidade.

[...] temos um currículo [...] pensado e planejado coletivamente por alguns conselheiros na época e, por algumas lideranças, que é o currículo de arte indígena Xukuru do Ororubá. Onde diz o passo a passo e o objetivo de tá ensinando arte [...] no contexto de educação escolar indígena, certo? E, hoje, ela é ensinada [...] em todo o território [...] pelos professores de arte em sala de aula, né? Só que, aí, a gente também tem algo: temos os mestres de comunidade, os mestres em arte indígena também, que não são professores de arte indígena atuando em sala de aula, mas são professores de arte indígena que atuam na comunidade, sempre que a gente precisa [...] eles dão [...] formação para os professores de arte indígena [...] no sentido que eles [...] não são capacitado ainda dentro daquele conteúdo, daquele contexto [...] que a gente fala aqui, né? Tipo, um professor, hoje, ele não sabe confeccionar balaio, um professor de arte indígena, dos que tão atuando em sala de aula, [...] mas aí tem o mestre de arte indígena que atua em determinada comunidade, aí a gente vai até [...] ele. Ele vem dá essa formação pra gente enquanto professor de arte indígena e nós enquanto professores de arte indígena somos multiplicadores desse conhecimento nas escolas, [...] por onde a gente passa. (Professor Geovane, 2019).

Nesse terceiro tópico, centrados nas características que definem as(os) professoras(es) de arte Xukuru, destacamos, como premissa básica, ser indígena Xukuru. É fundamental a atuação de professoras(es) indígenas no território, pois essas(es) são quem possuem as melhores condições para oferta e efetivação de uma educação específica e diferenciada. Assim, o nosso posicionamento em relação a essa questão é de que por mais que uma/um docente não indígena tenha afinidade, lute em defesa da causa e conheça a cultura, ela(e) pode não ter conhecimento e, mesmo, acesso a algumas particularidades da tradição, que são resguardadas ao próprio povo, em prol de sua preservação.

Para Fanon, “falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (2008, p. 33). Assim nos interrogamos sobre quem teria melhor aptidão que as(os) próprias(os) Xukuru, para compreender sua cultura, sociedade e ensinar os seus diferentes saberes, inclusive a própria arte.

O quarto tópico, *Como ensinar arte nas escolas Xukuru*, é organizado em seis subtópicos. O primeiro subtópico, *Dança – música – festas e rituais*, apresenta dez eixos sobre quais temas e formas são possíveis para ensinar a arte Xukuru. O primeiro eixo corresponde à importância, para o povo, de ensinar a dança do toré e do coco. O segundo eixo orienta a elaboração de textos ilustrados a respeito dos principais momentos em que ocorre a dança. O terceiro eixo tem como proposta ensinar a cantar os pontos de toré. O quarto eixo consiste em ensinar os versos do coco. O quinto eixo orienta a feitura de pesquisa sobre os pontos de toré. O sexto eixo instiga a conhecer e desenhar os instrumentos que são utilizados

em cada tipo de música (ponto – verso). O sétimo eixo orienta o desenvolvimento de pesquisa sobre as festas tradicionais do povo Xukuru. O oitavo eixo preconiza que se leve as lideranças às salas de aulas, para que expliquem a importância das festas e rituais. O nono eixo trata de ensinar a fazer os ornamentos corporais e utensílios que são utilizados nas músicas e danças. O décimo eixo instiga a pesquisa e escrita de textos sobre o ritual, pontuando onde e em quais circunstâncias se dança nas diferentes aldeias. O segundo subtópico, *Arte dos outros povos*, preconiza que as crianças realizarão pesquisas sobre a dança, música e arte dos outros povos indígenas em Pernambuco. O terceiro subtópico, *Conhecimento da natureza e matéria-prima*, está organizado em três eixos. O primeiro aborda que as crianças devem compreender que a natureza é um patrimônio da comunidade e aprender qual a sua relevância na vida cultural, social e econômica Xukuru. O segundo preconiza que as crianças devem identificar os espaços sagrados da natureza Xukuru, trazendo como exemplos: Pedra do Conselho, Pedra do Crajé, Pedra do Reino e o Terreiro. O terceiro expõe que as crianças irão conhecer a utilidade, bem como os devidos tempos para obtenção das diferentes matérias-primas, como barro, cipó, palha de banana, palha de coco e sementes. O quarto subtópico, *Pintura corporal*, apresenta três eixos. No primeiro está pautado que as crianças deverão conhecer as matérias-primas que serão utilizadas na pintura do corpo: carvão, jenipapo e safroa. No segundo está posto que as crianças devem aprender os significados das pinturas e dos seus traços. No terceiro está pontuado que as crianças devem identificar quando e como se pintar. O quinto subtópico, *Análise de habitação*, está organizado em três eixos. O primeiro propõe a realização de aula passeio na aldeia. O segundo orienta a feitura de desenhos comparativos das moradias. O terceiro preconiza a construção de maquetes das aldeias. O sexto tópico, *Documentação e organização da produção artísticas do povo Xukuru*, está pautado em cinco subtópicos. O primeiro trata de realizar uma exposição de arte feita pelas(os) alunas(os). O segundo orienta a organização de espaços para expor e guardar as produções artísticas das(os) alunas(os), por região. O terceiro preconiza a produção de um livro sobre os cantos/pontos Xukuru. O quarto trata da organização de um livro sobre arte Xukuru. O quinto orienta a elaboração de registros audiovisuais da arte.

Nesse quarto tópico, os(as) estudantes devem conhecer diversos elementos da arte do próprio povo. Contudo, também pesquisarão sobre outros povos. Nisso consiste o caráter intercultural da educação, expressa na proposta curricular Xukuru. A perspectiva da interculturalidade vai de encontro a lógica monocultural, hegemônica e colonial do Estado, que através do assimilacionismo busca anular aquelas(es) tidas(os) como as(os) outras(os). Portanto, não é o bastante,

[...] simplemente reconocer, tolerar ni tampoco incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es hacer reconceptualizar y re-fundar estructuras que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. (2008, p. 141).

O quinto e último tópico do currículo Xukuru intitulado, *Crítérios de avaliação*, está organizado em cinco eixos. O primeiro é participação. O segundo é desempenho. O terceiro é organização. O quarto é comportamento. O quinto é coletividade.

Nesse quinto tópico, dedicado aos critérios avaliativos do ensino de arte Xukuru, destacamos que o eixo coletividade, em si, representa uma postura de prática avaliativa que demonstra estar assentada em um viés pós-colonial. Isso levando em consideração as relações de competitividade, que se configuram em uma espécie de capitalismo pedagógico, a partir do qual, sob o paradigma de uma relação predatória, o que importa é o aprendizado individual e, conseqüentemente, o sucesso no mercado, em detrimento da(o) outra(o). Assim, adotar uma perspectiva pós-colonial de avaliação da aprendizagem consiste em

[...] advogar por processos que compreendem a avaliação como significativa e transformadora e potencializadora da construção sócio crítica dos envolvidos no processo, rompendo com as hierarquias de excelência e promovendo diálogos entre culturas, saberes e cosmovisões. (SILVA; TORRES, 2019).

As avaliações de arte são de caráter somativo, a partir das quais é levada em consideração a participação e o desenvolvimento das(os) estudantes nas diferentes atividades que são desenvolvidas através do ensino de arte. Assim, de acordo com o professor Geovane (2021), não são realizadas provas teóricas escritas.

Compreendemos que o ensino de arte Xukuru pode ser percebido como uma prática liberadora. Este aspecto pode ser evidenciado na seguinte fala da professora Marciene: “a arte pra nós, ele não deve ser um complemento, jamais! A gente deve partir da arte pra poder fazer grandes coisas. Então, a arte é transformação, é criatividade, mas, principalmente, é o nosso ato sensível de perceber a expressão das coisas” (Professora Marciene, 2020a). Segundo Langer,

[...] os verdadeiros conhecedores da arte, entretanto, sentem de imediato que tratar a grande arte como uma fonte de experiências não essencialmente diferente das experiências da vida cotidiana – um estímulo aos sentimentos

ativos da pessoa e talvez um meio de comunicação entre pessoas ou grupos, promovendo a apreciação mútua – é deixar de ver a própria essência dela, a coisa que torna a arte tão importante quanto a ciência e até a religião, mas que a distingue como uma função criativa, autônoma, de uma mente tipicamente humana. (2011, p. 38).

Diante dessa perspectiva, é possível afirmarmos que a relação do povo Xukuru do Ororubá com a arte está pautada nessa fonte da experiencição humana, na vida cotidiana. Como afirma a professora Marciene (2020), a arte “tem os pilares de uma metodologia, onde esses pilares [...] se sustentam na questão da história, da cultura e dessa dinâmica do povo. [...] Ela perpassa a história, a cultura e a tradição”. É com base nessa relação de pulsão de vida da arte, que concordamos que

[...] pero mientras que artes, museos y teatros fueron codificados en Occidente, en su formación misma como civilización occidental, y como tales estuvieron involucrados, a sabiendas o no, con los proyectos imperiales-coloniales, la decolonización estética es una de las tantas formas de desarmar ese montaje y construir subjetividades decoloniales. Las estéticas decoloniales desplazan las estéticas imperiales, ahora sometidas al mercado y a los valores corporativos. (MIGNOLO, 2010, p. 24).

O currículo de arte Xukuru demonstra estar pautado nesse ideal de ruptura contra a estética imperial-colonialista, histórica e contemporaneamente submetida às demandas do mercado. Em detrimento desta perspectiva mercadológica, as necessidades epistêmicas pretendidas através do ensino da arte no território Xukuru sobrepujam o padrão de beleza e consumo evocados pelo capitalismo. Nisso consiste a importância da garantia de uma educação escolar indígena contextualizada, pois “a escolarização só faz sentido na medida em que constrói condições para que os sujeitos possam resolver problemas reais” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 141).

Sob a égide das reflexões aqui construídas, podemos afirmar que a missão de experienciar, no plano da prática, o currículo de arte, na educação escolar indígena Xukuru, se subjaz mediante a interrelação entre seres humanos interculturais. Essa premissa, apesar de evidente, passa, por vezes, despercebida em políticas públicas homogeneizantes, que insistem em projetos assimilacionistas. Em face de percalços como esse, desde a etapa da tessitura curricular, deve ser levada em consideração a diferença cultural para o fortalecimento da identidade indígena. A vivência do currículo de arte Xukuru se revela de inestimável importância na luta contra as colonialidades e etnocídios, das quais as epistemologias e educação escolar indígena são alvos, mas seguem e seguirão resistindo.

4.3 Vivências etnográficas

Esta seção está organizada em duas subseções. Na primeira, discutimos uma experiência etnográfica na Aldeia Couro Dantas. Na segunda, refletimos sobre uma vivência etnográfica na aldeia Pedra D'Água. Em ambas as subseções, sob a perspectiva do pensamento pós-colonial, buscamos compreender a arte Xukuru à luz das teorias das(os) próprias(os) professoras(as) da comunidade.

4.3.1 Vivência etnográfica na Aldeia Couro Dantas

A de(s)colonialidade começa pela matéria,
já moldada pelas mãos das matas.
A Autora (2020).

No seio da sociedade pós-moderna, são visíveis os efeitos da lógica da produtividade capital e do consumismo exacerbados. Essa é refletida, também, no âmbito da educação, principalmente daquela de essência puramente cientificista/tecnológica, que, de um modo geral, demonstra estar inclinada à formação de profissionais, simplesmente técnicas(os), educadas(os) para ocupar e atender às necessidades do mercado. Diante desse cenário, consiste a relevância de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural, para que não sejam ignoradas as subjetividades políticas, culturais e religiosas que perfazem os propósitos do educar indígena. Esse se revela atento em formar cidadãs(ãos) guerreiras(os), que prezem pelos cuidados com a coletividade, em outros termos, que zelem por uma vivência comunitária, que se aproxima dos fundamentos do Bem Viver.

O ensino de arte Xukuru demonstra estar inclinado à ruptura dos padrões contemporâneos de dominação, inclusive de dominação da natureza. Assim, ele revela o seu caráter de(s)colonial, através do processo de ensino-aprendizagem. Esse não se pauta, apenas, na sala de aula, mas também por intermédio da família e da comunidade, atentas ao fortalecimento da identidade, em prol da formação de guerreiras(os).

Em contraposição a um modelo de educação colonial, salientamos que a arte indígena tem o poder de dizer o inefável. Através do seu caráter cultural e religioso, portanto transcendental, ela pode ser voz/suplemento para as necessidades da alma que, por vezes, parecem obnubiladas na égide da colonialidade cosmogônica ou da Mãe Natureza (WALSH, 2009). Reforçamos essa premissa, através de diálogo estabelecido com o mestre e vendedor de arte, residente na Aldeia São José, chamado Valdeir Costa. No contexto da abertura do ano

letivo 2020, que será discutida adiante, enquanto comercializava as suas produções, ele explicou que cada arte tinha uma função espiritual específica, como a proteção contra os espíritos ruins, a inveja e o mal olhado. Nesse contexto, afirmou que o colar feito com sementes de milagre é um dos mais “fortes” e encomendados. Ainda durante a nossa conversa, uma mulher Xukuru fez a encomenda de um colar e salientou, “só quero se for com essa semente aqui!”, mostrando o colar que usava, feito com sementes de milagre.

A coleta de materiais para a produção da arte como adornos e utensílios também é pautada na espiritualidade e demonstra oferecer subsídios para irromper com o padrão do consumo impensado, guinado pela ganância que agride o meio ambiente, considerado sagrado, chamado de Mãe Natureza pelo povo. O mestre de arte Valdeir (2020) afirmou que realiza a coleta de alguns materiais no seu próprio quintal. Contudo, sempre que colhe algo, logo em seguida faz a reposição com outra plantação, com o objetivo de preservar a natureza. Destacamos que através do ensino de arte também existe essa preocupação, os professores ensinam as(aos) alunas(os) que para retirar qualquer matéria prima da natureza é necessário pedir licença aos encantos de luz e depois substituí-la. Assim, o ensino de arte é alicerçado no fortalecimento e preservação, não apenas da cultura, mas também do território e espiritualidade.

Percebemos que o ensino de arte na educação escolar do povo indígena Xukuru do Ororubá não se revela apenas como um instrumento pedagógico, mas também de resistência, no que se refere ao processo de afirmação identitária e ao universo da religiosidade. Conforme mencionamos, a arte também se configura como uma fonte de renda, embora o seu sentido esteja muito além da questão comercial.

Como procuramos mostrar, para lecionar arte não é necessária a formação em nível superior, pois as(os) professoras(es) podem ter o dom de ensiná-la, concedido pela natureza, pelos encantos de luz. Assim, como uma ruptura à colonialidade cosmogônica, pedagogias como as adotadas no ensino de arte Xukuru “excitan la autoconciencia y provocan la acción hacia la existência, la humanización individual e coletiva, y la liberación” (WALSH, 2009, p. 25), uma vez que dialogam diretamente com o existir e resistir enquanto indígenas.

Feitas essas ponderações, buscamos compreender os sentidos da arte indígena para o povo Xukuru; refletir sobre a relevância educativa da arte e sistematizar a importância do seu ensino. Para tanto, considerando os postulados da etnografia, realizamos conversações informais com dois professores de arte. O primeiro deles, senhor Zé de Otilia, é idoso, não possui graduação e reside na Vila de Cimbres, como mencionado. O segundo, Robenilson, é jovem, também não possui nível superior e reside na cidade de Pesqueira.

A premissa de que para ensinar arte não é necessário ser graduada(o), pode ser percebida também através das palavras do professor Zé de Otília, na Fotografia 8, que ao compartilhar detalhes sobre a sua descoberta enquanto docente, afirmou o seguinte: “minha bisavó, ela falou: ‘você vai ter importância no meio dos caboclos!’ [...] hoje, não sei ler, nem escrever e sou um professor!” (2019). Através desta fala, inferimos que possuir nível superior, ou mesmo ser alfabetizada(o) não são requisitos para se lecionar arte. Além disso, destacamos que a avó do senhor Zé de Otília não falhou ao afirmar que esse seu neto teria importância junto ao território, pois o exercício da docência é de suma relevância para o fortalecimento do povo Xukuru.

Fotografia 8 – Professor Zé de Otília



Fonte: A Autora (2019).

Feitas essas considerações iniciais, as análises que se seguem emergiram das

experiências vivenciadas entre os dias 27 a 29 de setembro, do ano 2019, na Casa das Sementes Mãe Zenilda, na Aldeia Couro Dantas, no evento nomeado “Sonoras Tradições”. Nesses três dias de encontros, foram realizadas feiras de arte, oficinas, momentos de canto e dança do toré, além da troca de saberes a partir de rodas de conversas. Na Fotografia 9, estão as artes comercializadas pelo mestre de arte Valdeir, no contexto do referido evento. Sobre a mesa, vemos uma cesta feita com fibra vegetal, na qual estão anéis, produzidos com casca de coco; abaixo da cesta, podemos observar espécies de *piercings* de madeira; distribuídos ao meio e extremidades da mesa, vê-se pulseiras e colares de sementes de meru e madeira, além de cinco maracas produzidas com cabaças, nas quais foram feitas pinturas Xukuru.

Fotografia 9 – A arte de vender arte



Fonte: A Autora (2019).

Além do povo Xukuru, o evento contou com a participação de mais quatro povos indígenas: Pankararu, disposto nos municípios de Petrolândia e Tacaratu; Tuxá, que habita na cidade de Inajá; Kapinawá, distribuído entre a cidade de Buíque, Tupanatinga e Ibimirim; e Fulni-ô, localizado no município de Águas Belas, como já mencionado.

Durante o evento, ocorreram partilhas de conhecimentos entre indígenas do mesmo povo, de outras etnias e também entre não-indígenas. Foi possível acompanhar experiências de trocas de saberes sobre a arte, em relação ao material utilizado para produção de pinturas, brincos e colares. O mestre de Valdeir (2019) salientou que o povo Xukuru realiza um

intercâmbio entre saberes culturais e sua arte com outros povos. Ele explicou que uma das pinturas feitas no rosto pode ser realizada com uma pedra chamada tauá, da qual se extrai uma tintura vermelha. Valdeir informou que ela não existe no território Xukuru. Podemos visualizar a imagem da referida pedra através da Fotografia 10, adiante.

Fotografia 10 – A arte de tirar tinta de pedra



Fonte: A Autora (2019).

Nesta fotografia, além da pedra, é possível visualizar uma bolsa plástica com urucum. Este também é utilizado para realizar pinturas. Percebemos, ainda, uma cesta produzida com fibra vegetal, na qual estão anéis feitos com madeira; também encontramos os *piercings* feitos com esse material, como vimos na mesa do mestre de arte Valdeir; além de pulseiras de madeira, sementes de milagre e colares feitos com sementes de milagre coloridas. Todos esses elementos estavam sendo comercializados, durante o evento. Nesse, estavam presentes professoras(es) e alunas(os) interagindo diretamente com diferentes formas de arte, como podemos observar na Fotografia 11.

Fotografia 11 – Ser professor em toda p(arte)



Fonte: A Autora (2019).

Na Fotografia 11, o professor Robenilson está fazendo uma pintura facial em seu aluno, durante o Sonora Tradições. Diante desse cenário, é possível entender que a arte perpassa a sala de aula e que o seu ensino também se estabelece no âmbito do cotidiano Xukuru. Assim, a educação escolar indígena e a educação indígena – ou seja, a não escolar, que se aprende no seio da comunidade – se revelam complementares e indissociáveis. Portanto, compreendemos que os processos formativos extraclasse são de suma importância na constituição, afirmação e fortalecimento da identidade étnica e cultural Xukuru.

Sobre a relação dessa identidade com a arte, o professor Robenilson nos diz: “a arte é uma cultura que vem dos nossos antepassados, que é repassado pra nós. Então, se nós não tivermos a nossa arte, num tem como nós se identificar como sendo povo indígena” (2019). Contudo, embora esteja intimamente ligada à ancestralidade, ela também não deixa de

permeiar a contemporaneidade, como explica o professor Robenilson:

[...] a gente ensina o ritual... ensina a pintura, a pisada. [...] a batida de pé, o som do jupago [...] e os cantos. Também podemos cantar [...] Pra gente iniciar o nosso ritual, a gente começa com “Deus no céu e os índios na terra”, “Nossa Senhora das Montanhas”. [...] Aí, vamos mandando o menino tocar a maraca, pra levar o jeito [...]. Isso é nas salas de aula, agora no Terreiro Sagrado [...] a gente pode inverter os cantos (2019).

Além disso, o professor Robenilson pontuou que nas aulas de arte também é ensinada a produção da barretina, de colares e feita a apresentação das sementes e dos locais onde elas são retiradas da natureza. Como mencionado, o ensino de arte perpassa a sala de aula e se realiza nos espaços sagrados para o povo, como os terreiros³³. Nestes, a ordem dos pontos ou cantos de toré podem ser invertidas. Assim, conhecendo a relação da arte nos espaços simbólicos, as(os) alunas(os) entram em comunhão com os saberes que compõem as suas realidades, enquanto indígenas. Desse modo, adquirem conhecimentos que fazem sentido no contexto de suas vidas práticas. Ainda se referindo à pintura Xukuru na Fotografia 10, Robenilson explica:

essa pintura, o significado dela, simboliza um animal, que é a cobra jiboia, e é a identificação do nosso povo. Onde a gente chegar, em qualquer parte do Brasil, a gente vai se identificar que somos um povo indígena. [...] Essa pintura foi trazida pelo Cacique Xikão [...]. Essa parte daqui é a barriga da cobra, que rasteja na natureza. [...] Antigamente, os nossos antepassados não se pintariam. Eles amarravam um pano branco no rosto [...] pra não ser identificado como indígena, porque se não eram esquartejados, [...] pelos fazendeiros. Chegaram até a matar indígena, [...] pra não praticar o seu ritual e nem falar a sua língua. [...] Essa pintura é feita do jenipapo, a gente pega ela, a fruta, rala no ralo; pega a polpa dela, joga fora e leva durante o dia no sol, pra ela ficar com essa cor. Não podemos botar água, senão ela não dá essa cor. (2019).

O professor Robenilson nos explicou que a pintura significa uma proteção para o povo Xukuru. Afirmou, ainda, que todo processo descrito na citação anterior pode ser realizado junto as(aos) alunas(os) durante as aulas de arte.

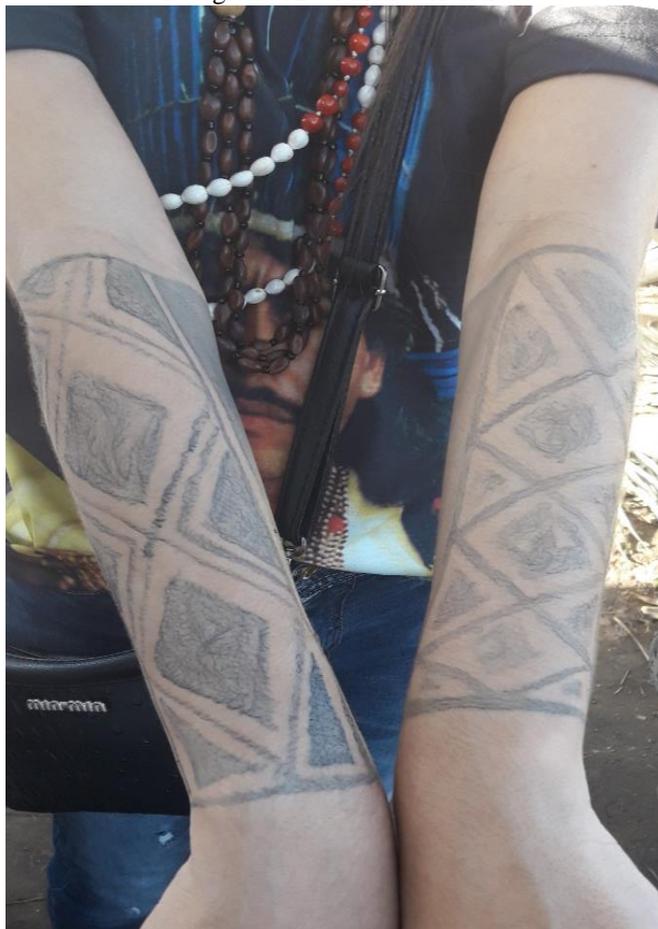
Esta reflexão nos remeteu a uma outra experiência envolvendo a pintura Xukuru, vivenciada no contexto da assembleia que teve como tema “Lymolago Toype: Eu sou Xikão”, realizada no ano 2018. Nos momentos de Assembleia, é comum a presença de pessoas Xukuru que se disponibilizam a fazer pinturas no corpo das(os) presentes. Percebemos que

³³ São espaços destinados à realização dos cantos, dança e rituais de toré Xukuru.

essas ações podem ter um caráter pedagógico, na medida em que quem faz a pintura pode ir explicando às pessoas que manifestam interesse em conhecer, por exemplo, os materiais que são utilizados para a composição da tinta e os significados das pinturas para o povo Xukuru.

Durante a assembleia em destaque, percebemos as partilhas de experiências entre as(os) Xukuru que faziam as pinturas e as outras pessoas. Contudo, vimos com mais frequência indígenas fazendo pinturas em não indígenas. Na Fotografia 12, vemos uma pintura feita em uma pessoa não indígena:

Fotografia 12 – Pinturas Xukuru



Fonte: A Autora (2019).

As pinturas foram feitas por dois Xukuru. A pintura no braço direito foi realizada por um indígena adulto, enquanto a no braço esquerdo foi elaborada por uma criança. Como mencionamos, as(os) estudantes têm contato com a arte nos diferentes espaços formativos da comunidade Xukuru, inclusive nos momentos de assembleias. Estas ocorrem entre os dias 17 a 19 de maio, das quais a comunidade escolar participa ativamente, incluindo-as anualmente

nos calendários escolares como uma das datas importantes de serem vivenciadas³⁴. Nas assembleias há uma interconecção entre a educação indígena e a educação escolar indígena.

Na medida em que a criança realizava a pintura, ainda em relação à Fotografia 12, ela nos explicou alguns dos seus conhecimentos sobre essa arte. Inicialmente, informou que estava aprendendo a pintura através das aulas de arte oferecidas no território. Falou que a tinta que estava utilizando possuía uma cor clara, porque nela havia mais carvão do que sumo de jenipapo, assim a pintura poderia sair rápido da pele, principalmente se o braço fosse lavado muitas vezes com sabão. Para fazer os traços, a criança utilizou um palito de picolé e nos explicou que também poderia ser utilizado algum pequeno galho de árvore em sua substituição. Assim, compreendemos as assembleias como instâncias pedagógicas, de trocas de experiências e saberes, sendo fortalecedoras das lutas indígenas, nas quais esses(as) estudantes aprendem, desde cedo, a importância de serem guerreiras(os).

Retomando a participação no Sonora Tradições, como já posto, destacamos que o evento nos possibilitou conversar também com o professor Zé de Otília. Ele rememora a grandiosidade do cacique Xikão, não apenas em relação às conquistas para o povo e território Xukuru, mas também a influência dele para a sua trans(formação) em professor de arte indígena. Vejamos sua fala:

Tamo vivendo como índio hoje, há vinte anos e pouco, vai fazer, né? Que foi que nós fomos descobertos de índio, mode Xikão. Tudo que tem hoje aqui, agradeça a mim não! Nem agradeça a ninguém! Agradeça [...] principalmente a Xikão [...] esse foi quem me chamou pra luta [...] foi na hora que eu aprendi, desenvolvi minha arte. Eu era um artiloso, mas eu não era índio, eu era branco. Eu queria era dinheiro, não queria mexer com arte. E sabendo que a arte dava dinheiro, mas o fazendeiro botou em minha cabeça que eu tinha que trabalhar pra ele de graça [...] num era pra ter minha terra de volta [...] com a ajuda [...] de Xikão me tornei um índio artiloso, e vou morrer um índio artiloso! E quando eu voltar, se eu voltar a redor de alguém, vou assoprar pra ele ser artiloso também. Em todos os modelos e estilos, sendo certo. (Professor Zé de Otília, 2019).

A arte para esse professor emerge com mais ênfase em sua vida enquanto instrumento de resistência, ou seja, no cenário da luta do povo. Essa foi guinada pelo cacique Xikão e tinha como premissa o processo de reconhecimento da identidade indígena Xukuru do Ororubá e da retomada de terras, ocupadas por fazendeiros, como já refletimos. Esses, além de explorar o território, faziam o mesmo em relação à mão de obra indígena, como

³⁴ Esta informação pode ser verificada no Calendário Escolar Xukuru, do ano 2020, que corresponde aos Anexos B e C nesta dissertação.

explicou o senhor Zé de Otilia. Em ruptura a esse contexto de opressão, ele nos situa sobre a sua passagem de homem “branco artista” para “índio artiloso”.

Além de pontuar o caráter da arte enquanto instrumento simbólico de luta e proteção, o professor revela a sua própria concepção de arte, com base na diferenciação entre ser artista e ser artiloso. O primeiro seria aquele que faz arte, simplesmente, com fins comerciais. O segundo, o artiloso, seria capaz de produzir diferentes tipos de arte, sem se prender àquela que vende mais, ou seja, sua atividade não é pensada como meio de adquirir vantagens financeiras. Há, portanto, um compromisso maior com a arte enquanto um marcador étnico, ligado à ancestralidade, ao sagrado. Eis essa diferença, através das palavras do próprio mestre Zé de Otilia:

O artista ele pode se formar [...] O artista ele só vai se acomodar nessa peça que tá ganhando dinheiro, num é assim? [...] A peça que dá dinheiro é essa! Esse é o artista, né? E eu sou artiloso! Mexo com tudo! E todos os índios têm que ser assim! Aquele que não quer ser [...] a gente pede pra ele seguir o nosso caminho. Pelo menos, o nosso caminho [...] pra não deixar destruir o que Xikão construiu. (Professor Zé de Otilia, 2019).

A palavra *artiloso* parece aproximar a palavra *arte* do adjetivo *ardiloso*. Este significa, entre outros, "cheio de astúcia; esperto"³⁵. Uma vez que, de acordo com o professor, artiloso é aquele que “mexe com tudo” e que se propõem a seguir “o caminho”, os ensinamentos repassados no território, em prol da preservação de toda conquista, conseguida através de Xikão. Outro sentido que pudemos depreender em relação à arte é o de “arma”, ou seja, enquanto instrumento estratégico na luta do povo. O professor Zé de Otilia se refere novamente ao valor da arte no contexto dessa luta, da qual ele e (as)os demais Xukuru foram encorajadas(os) por Xikão a participar. Assim, destacamos que

[...] antes não tinha aquela corajona... Chamá nós, com o pé no chão, como eu tô aqui... fome, só a coragem, e ele dizer, "não olha, é perigoso! Vamos lutar, sem arma e os homi armado". E aí? Mas alguém respondeu, "nós também têm arma!" "Que arma?" "Eu tenho o meu cachimbo, eu tenho meu jupago e tenho minha barretina. Vai que ele se interte com isso e a gente num passa" [...] quando ele fala pra alguém que alguém desmanchou isso, que o cachimbo seria uma arma, a barretina, o colar e o jupago... Aí, começou todo mundo a se encorajar, se vestir. Por isso, tem aquela história, índio tem que ser artiloso, não artista, artiloso! Que ele vai mexer com várias coisas. Artista é só uma coisa só, né? (*ibid.*, 2019).

³⁵ Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Dessa maneira, é possível entender a arte também como um instrumento estratégico, que se revela como um meio de resistência.

Como vimos, para o povo Xukuru a arte, enquanto elemento simbólico, remete também à ancestralidade e, conseqüentemente, a religiosidade. Assim, é possível compreendermos que o ensino de arte, enquanto disciplina escolar, na educação Xukuru, corrobora a manutenção de importantes elementos que remontam à tradição, devendo, portanto, ser repassados para as novas gerações, bem como as histórias sobre os enfrentamentos, iniciados por Xikão, em favor da defesa do território Xukuru.

Podemos afirmar que o ensino de arte é contextualizado, possibilitando, o aprendizado de diversos saberes intrínsecos à cultura Xukuru. As(Os) alunas(os) entram em comunhão com a própria cultura, experienciando pedagogicamente o valor simbólico de elementos religiosos, na medida em que os professores ensinam o ritual, os pontos, os cantos e o toré, através dos quais louvam aos encantados, a Tupã e à Mãe Tamain, como mencionado. Para percebermos a arte indígena, transcendendo os valores estéticos ocidentais, é relevante destacar o seguinte:

A desordem geral de nossos recursos intelectuais no campo da estética agrava-se ainda mais pelo fato de haver duas perspectivas opostas a partir das quais toda obra de arte deve ser vista: a do autor e a dos espectadores (ou ouvinte, ou leitores, conforme o caso). Uma perspectiva apresenta-a como uma expressão, a outra como uma impressão. Partindo do primeiro ponto de vista pergunta-se naturalmente: “o que induz um artista a compor seu trabalho, o que faz parte deste, o que o artista quer dizer (se quer dizer algo) com ele?” Partindo do segundo, por outro lado, a pergunta imediata é: “o que fazem, ou significam as obras de arte em relação a nós?”. (LANGER, 2011, p. 15).

A arte indígena deve ser analisada ou sentida através de um processo cuidadoso, pois a sua simbologia pode transcender o tangível, como visto em relação à arte Xukuru. Assim, reiteramos que “a forma significativa”, o que de fato tem uma significação, corresponde à essência de todas as artes (*ibid.*, 2011).

Diante dessas considerações e tomando como referência as falas dos professores Robenilson e Zé de Otilia, pontuamos que através da arte Xukuru, além de experienciar a “sensación de lo bello”, é possível entrar em comunhão com a religiosidade e resistir, através da reafirmação identitária.

A importância do ensino de arte na escola Xukuru é pautada na tradição, na ancestralidade sem, contudo, se revelar de modo fixo e aquém às partilhas de saberes junto a outras culturas. O ensino de arte passeia no tempo, em contraposição a lógica do imutável, se

reconfigurando porque é histórico, social e culturalmente situado. Assim, considera as reais necessidades de aprendizagem da(o) aluna(o) enquanto indígena contemporânea(o).

Percebemos os diversos espaços, onde se manifesta o sagrado e a vida indígena, como escolas. Portanto, todos esses são lugares de formação de guerreiras(os) “artilosas(os)”. Assim, diante desse cenário epistêmico, podemos afirmar que o ensino de arte, para o povo Xukuru, está alicerçado na dimensão da resistência, da de(s)colonialidade.

4.3.2 Vivência etnográfica na Aldeia Pedra D’Água

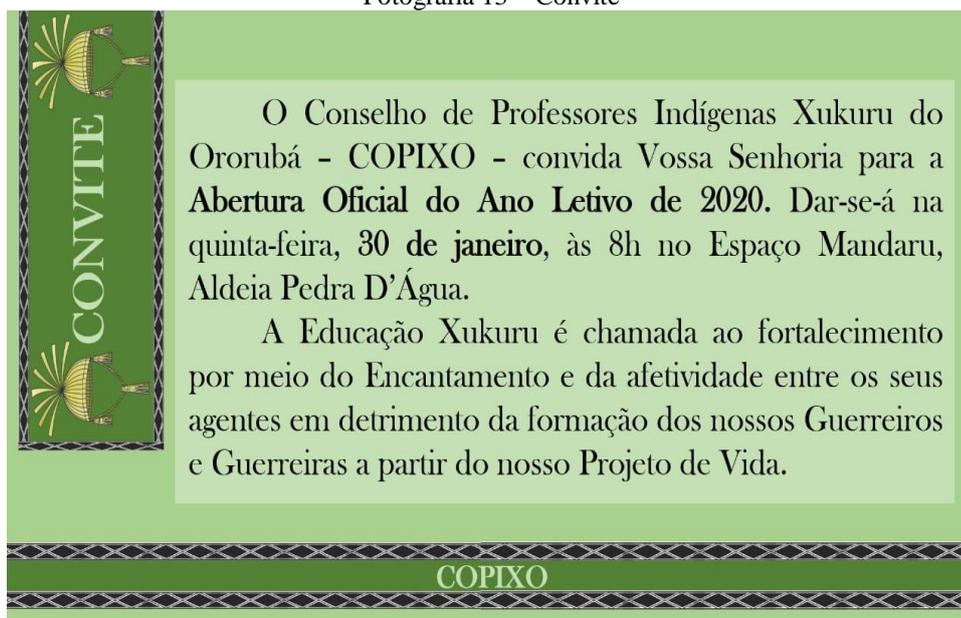
Na presente subseção, relatamos as nossas vivências e aprendizados sobre a educação escolar indígena e arte Xukuru, no contexto da Abertura Oficial do Ano Letivo 2020. Nesse encontro, as equipes pedagógicas junto às lideranças discutiram os aspectos positivos e negativos do ano 2019 e planejaram diversas estratégias para seguir aperfeiçoando a oferta da educação, no ano 2020. Contudo, devido ao contexto pandêmico da COVID-19, houve o cancelamento de aulas presenciais. Assim, muito do que foi planejado precisou ser reelaborado em virtude da preservação da saúde em todo o território.

O planejamento administrativo e pedagógico para o ano letivo 2020 teve início no dia 22 de janeiro, do mesmo ano. Inicialmente, através de reuniões, foi realizado um balanço geral sobre o desenvolvimento e resultados das atividades administrativas e pedagógicas efetivadas no ano 2019, nas 38 escolas existentes no território Xukuru. Com base nas discussões ocorridas, a equipe pedagógica tinha como intento elaborar estratégias para otimizar e corroborar a manutenção das atividades exitosas no âmbito da educação. Esta etapa de encontros do Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO) se deu de modo restrito a educadoras(es) e lideranças, pelo fato de discutir questões de organização interna.

A abertura do ano letivo, em pauta, foi realizada no dia 30 de janeiro, durante o período da manhã, no Espaço Mandaru, localizado na aldeia Pedra D’Água. Esse foi o local onde o cacique Xikão viveu, além de ter sido a primeira aldeia retomada pelo povo Xukuru, em face das apropriações de fazendeiros. Assim, o espaço em questão representa um lugar de resistência em homenagem à luta iniciada por Xikão, em favor das causas indígenas.

Esse evento para a organização do início das aulas foi promovido pelo COPIXO, em parceria com as lideranças, estando aberto a toda comunidade escolar do território e demais interessadas(os). O COPIXO elaborou um Convite, Fotografia 13, para esse encontro, no qual reforça alguns dos preâmbulos da educação escolar Xukuru.

Fotografia 13 – Convite



Fonte: COPIXO (2020).

Diante da leitura desse convite é possível reafirmar que a educação Xukuru está intrinsecamente ligada ao “Projeto de Vida” do povo, enquanto indígena. Esse é fortalecido através da cultura e da espiritualidade. É perceptível que através da educação é alçada uma proposta de ruptura ao padrão da colonialidade do saber, no qual os conhecimentos indígenas são escamoteados pela sociedade neoliberal³⁶. Essa, não se refere somente a questões de mercado, uma vez que os seus efeitos atingem os diversos setores sociais, inclusive o educacional. Com base nisso, entendemos que as ciências sociais foram/são influenciadas pelos paradigmas do neoliberalismo e das mais diversas manifestações de colonialidade. Conforme Castro-Goméz, as ciências sociais passaram/passam a funcionar como

[...] um “aparelho ideológico” que, das portas para dentro, legitimava a exclusão e o disciplinamento daquelas pessoas que não se ajustavam aos perfis de subjetividade de que necessitava o Estado para implementar suas políticas de modernização; das portas para fora, por outro lado, as ciências sociais legitimavam a divisão internacional do trabalho e a desigualdade dos termos de troca e de comércio entre o centro e a periferia, ou seja, os grandes benefícios sociais e econômicos que as potências europeias obtinham do domínio sobre suas colônias. (2005, p. 84).

A educação Xukuru, como o ensino de arte, revela estratégias de ruptura contra esse

³⁶ O neoliberalismo é uma nova fase do capitalismo, que se instaura a partir do começo dos anos 1980. Considerando seus traços mais gerais nos países “centrais”, como nos Estados Unidos e na Europa, destacam-se três características: uma dinâmica mais favorável da mudança tecnológica e da rentabilidade, a criação de rendas a favor das classes mais abastadas, e a redução da taxa de acumulação (DUMÉNIL; LÉVY, 2016).

padrão de “aparelho ideológico”, inclinado aos interesses do capitalismo e da modernização irrefletida. Compreendemos que “a colonialidade do poder” e “a “colonialidade do saber” correspondem a uma mesma “matriz genética” (*ibid.*, 2005, p. 84).

Retomando o contexto da abertura do ano letivo em análise, salientamos que ele foi iniciado por meio de um ritual de pajelança, celebrado pelo pajé Zequinha. Como mencionado, a espiritualidade está intimamente relacionada à educação e aos diversos âmbitos do território. O ritual de pajelança aconteceu, nesse contexto, com o intento de proteger e fortalecer a equipe pedagógica e as(os) discentes, para mais um ciclo escolar. Terminado o ritual, dona Zenilda pediu licença a todas(os) para puxar/entoar/cantar um ponto de toré, explicando que precisava fazer isso, pois era a vontade dos encantados, naquele momento. O ponto cantado foi:

Mandaru hei hei
 Mandaru há há
 Mandaru hei hei
 Mandaru há há
 Mandaru tem força pra trabalhar
 Mandaru dá força pra trabalhar

Mandaru hei hei
 Mandaru há há
 Mandaru hei hei
 Mandaru há há
 Mandaru tem força pra trabalhar
 E Mandaru dá força para lutar

As pessoas presentes no evento haviam sentado, mas quando dona Zenilda iniciou o canto, elas levantaram, respeitosamente, e o acompanharam cantando e balançando as suas maracas. A palavra Mandaru, como já mencionado, é o nome indígena do cacique Xikão. O canto desse ponto é feito para louvar o seu espírito encantado, pedindo a ele forças, proteção e sabedoria para o povo e território. O povo Xukuru acredita que as(os) indígenas falecidas(os) não morrem, viram encantados que passam a habitar a natureza e podem se comunicar, trazendo conselhos e forças para as lutas, por intermédio daquelas(es) que têm o dom de senti-los e ouvi-los.

Após o término do referido ponto de toré, uma mulher recebeu um espírito encantado. Ela emitiu sons que remetiam a assovios de pássaros; bateu as palmas das mãos sobre a terra e, aparentemente, pedia jurema.

No instante em que o cacique Marcos e dona Zenilda trouxeram

e lhe entregaram um líquido, possivelmente a bebida jurema, o encantado desincorporou.

O evento evidencia a relevância da espiritualidade para a educação. Na medida em que o povo Xukuru aproxima esses dois universos, como no exemplo acima, realizando a abertura do ano letivo em um local sagrado, abrindo espaço para a vivência ritualística da pajelança, acreditamos que ela irrompe a lógica da colonialidade cosmogônica ou colonialidade da Mãe Natureza. Concordamos que as “pedagogías que esfuercen por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido -y es- estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Es decir, ‘pedagogía(s) de-colonial(es)’” (WALSH, 2009, p. 15). Diante disso, compreendemos, portanto, que a pedagogia Xukuru se revela de(s)colonial.

O cacique Marcos, na Fotografia 14, logo adiante, após a conclusão da professora Fabiana, realizou uma fala, por meio da qual reforçou a importância da educação para a formação de guerreiras(os) Xukuru. Ele ressaltou que a educação é um projeto coletivo, por isso todas(os) que a compõem são fundamentais para o seu fortalecimento no território, as cozinheiras, os motoristas, as(os) professoras(es) e as(os) coordenadoras(es).

Fotografia 14 – Cacique Marcos



Fonte: A Autora (2020)

Considerando que ocorreriam as eleições municipais 2020, o Cacique também abordou a relevância da inserção do povo Xukuru no âmbito da política, enfatizando que o povo Xukuru sempre participou do cenário político³⁷. Acrescentou que o engajamento político da comunidade Xukuru, seja de forma direta ou indiretamente, é muito importante para o fortalecimento do território. Ainda em sua fala, fez a seguinte declaração: “a luta se faz através de alianças políticas. É importante inserir o povo Xukuru na luta, para fortalecer administrativamente o povo. Nós estamos nos candidatando, sim, a prefeito do município de Pesqueira!” (2020).

O Cacique Marcos explicou que seriam necessárias mudanças em relação à gestão do

³⁷ Com a expressão cenário político, estamos nos referindo a participações em contextos eleitorais.

município de Pesqueira para proporcionar um maior crescimento à cidade, isso considerando, sobretudo, a existência e capacidade política e administrativa da comunidade indígena Xukuru. Essa, segundo o mesmo, não recebia as devidas atenções do poder público municipal.

Finalizando a sua apresentação, o cacique Marcos enfatizou que o povo Xukuru é dotado de uma grande força política no município de Pesqueira e pediu apoio para a sua campanha. Ele ainda frisou o seu compromisso e missão de proteger e lutar pela preservação do território e melhorias da qualidade de vida do povo.

Em seguida, duas professoras Xukuru apresentaram o calendário escolar, como é possível observar na Fotografia 15, logo adiante.

Fotografia 15 – Professoras Edilma e Lucinéia



Fonte: A Autora (2020).

Com base na apresentação das duas docentes, percebemos que o Calendário Escolar

Xukuru apresenta estratégias para ir de encontro aos paradigmas científicos eurocentrados que permeiam a educação brasileira, distorcendo, silenciando e negando a história e a vida dos povos indígenas. Em contrapartida a essas questões, o ano letivo é permeado por “datas importantes a serem vivenciadas” (COPIXO, 2020). Destacamos a celebração do dia de Reis, no dia 06 de janeiro. A vivência do dia da mulher Xukuru, no dia 08 de março. O Acampamento Terra Livre (ATL), entre 27 e 30 de abril. A realização da Assembleia Xukuru, de 17 a 19 de maio e a celebração da missa em memória do cacique Xikão e ato público em protesto ao seu assassinato, no dia 20. O ritual de São João, em 23 de junho. A Busca da Lenha de Tamain, no dia 01 de junho e a celebração de Nossa Senhora das Montanhas, no dia 02 do mesmo mês. Destacamos o dia das crianças, no dia 12 de outubro. O feriado pelos Encantados, em 02 de novembro e o Encontro Urubá Terra, ainda, nesse mês. A realização das formaturas, nos dias 15 e 17, de dezembro e a passagem de ano na mata sagrada, na Aldeia Pedra D´Água, no dia 31 do mesmo mês.

Diante dessas informações, podemos afirmar que o Calendário Escolar Xukuru, apresenta uma proposta de ensino específica e diferenciada, pautada na tradição. A educação não se perfaz desvinculada dos processos culturais vivenciados no território. A vivência desse calendário é de suma importância para os processos de ensino-aprendizagem na educação escolar indígena, uma vez que está alicerçada nas particularidades étnicas Xukuru.

Após a apresentação do Calendário Escolar, o professor e coordenador pedagógico Adjailson Porto, residente na aldeia Caetano, apresentou as(os) demais coordenadoras(es) e as suas respectivas escolas de trabalho. Por conseguinte, o encontro foi encerrado ao som de um ponto de toré, cantado pelo puxador e liderança Cecílio Feitoza, morador da aldeia Cana Brava.

Em suma, com base nas reflexões aqui alicerçadas, compreendemos ser essencial que o povo indígena tenha a chance de exercer na *práxis*, os seus direitos políticos e os seus direitos na política. Porque, é a partir dela que também se propagam as concepções e políticas públicas relacionadas à educação das comunidades indígenas. Além disso, percebemos que a vivência de um calendário próprio, se desvela como um instrumento de luta pela garantia de uma educação escolar específica, diferenciada, atenta e perspicaz no processo de ruptura com a colonialidade do saber.

4.4 Ensino de arte Xukuru e educação patrimonial

Nesta seção, subsidiados nas reflexões sobre os fundamentos e objetivos do

Currículo de Arte Indígena Xukuru do Ororubá, buscamos pensar acerca da interconexão entre o ensino de arte e a sua importância para uma educação patrimonial no território Xukuru. Percebemos que este currículo revela estar pautado em direcionamentos preconizados pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Através deste, entendemos que o ensino de arte Xukuru demonstra buscar à preservação, à valorização, à documentação e à divulgação dos bens patrimoniais, por meio do ensino de arte indígena (BRASIL, 1998).

Este capítulo está organizado em duas subseções. Na primeira subseção fazemos uma breve contextualização sobre políticas acerca do patrimônio indígena. Para tanto, nos subsidiamos no artigo intitulado “Patrimônio cultural indígena: desafios para uma educação patrimonial decolonial”, de autoria de Salles, Feitosa e Lacerda, publicado no ano 2019. Na segunda subseção discutimos a relação, bem como a importância do Currículo de Arte Indígena Xukuru do Ororubá, na perspectiva de uma educação patrimonial indígena. Pontuamos ainda que essa bem como o ensino de arte Xukuru possuem características que nos fazem compreendê-los como de(s)coloniais.

4.4.1 Contextualização sobre políticas do patrimônio indígena

No Brasil, a cultura indígena passa a ganhar maior visibilidade e reconhecimento, enquanto parte do patrimônio nacional, a partir do ano 2000, em virtude da criação do Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI). A noção de Patrimônio Cultural Nacional, conforme Salles, Feitosa e Lacerda (2019), surge no contexto do processo de industrialização e emergência dos chamados Estados-nação. Assim, ela esteve vinculada à construção das narrativas de “memórias” e de identidades ditas “nacionais”, forjadas no vínculo comum com o Estado moderno, se fazendo reprodutora de padrões de colonialidades.

As primeiras mobilizações pelo Patrimônio Cultural Nacional brasileiro surgem em meados do século XIX, com o ideal de promoção do nacionalismo, sentimento comum no contexto da pós-independência do país. Os autores em destaque apresentam alguns marcos importantes até o alcance dos sentidos e importância de uma educação patrimonial. Referenciam a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e do Arquivo Nacional (AN), em 1838, que nasce com a finalidade de construir e preservar uma memória nacional. Com a promulgação da Constituição da República de 1934, no cenário da política populista de Getúlio Vargas, a proteção aos objetos de interesse histórico e ao patrimônio artístico do País, que passa a ser responsabilidade da União, dos estados e dos municípios. No

mesmo ano, é criada a Inspetoria de Monumentos Nacionais (IMN), ligada ao Museu Histórico Nacional. No ano 1936, no período do Estado Novo é criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). No ano 1967, durante três décadas o órgão teve o objetivo de manter o processo de civilização desenvolvido no País, desde a colonização portuguesa, sob um viés elitista. Em 1970, é criado o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), direcionado à proteção dos bens patrimoniais nacionais considerados de excepcional valor histórico e artístico. Contudo, seus interesses estavam limitados às obras de arte, ao patrimônio natural, às edificações e monumentos históricos de origem europeia. No ano 1975, seguindo o debate em diversos países, as culturas populares passam a ser compreendidas, por algumas pessoas, enquanto dimensão basilar do patrimônio nacional, contexto em que é fundado o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC). Em 1979, o IPHAN passa a dar mais atenção à diversidade e dinâmica cultural do Brasil, considerando as dimensões do presente e do passado. Essas concepções influenciaram a Constituição Federal de 1988. Nessa, para subsidiarmos as reflexões sobre patrimônio Xukuru, destacamos o seu art. 216, ao preconizar que

constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1988).

Salles, Feitosa e Lacerda (2019) pontuam também a comemoração aos 60 anos do IPHAN, no contexto do Seminário “Patrimônio Material: Estratégias e Formas de Proteção”, a partir do qual é lançada a Carta de Fortaleza. Esta orienta o IPHAN a proposição de diversas ações, como o reconhecimento da cultura indígena como parte integrante do patrimônio cultural nacional brasileiro, devendo ser objeto de atenção dos órgãos do Ministério da Cultura. Os autores destacam que no dia 4 de agosto de 2000 é instituído, pelo Governo Federal, através do Decreto nº 3.551, o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial sendo criado o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI) (BRASIL, 2000). No mesmo ano, é criado o Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC), dando início ao

processo de patrimonialização dos bens culturais imateriais do Brasil. No ano de 2002, entre os dois primeiros registros feitos pelo INRC, um seria a Arte Kusiwa, representação gráfica do povo indígena Wajãpi, localizado no estado do Amapá. No ano 2003, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) aprovou a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, cujo texto foi promulgado a partir do Decreto nº 5.753, em 2006. Para refletirmos sobre a importância do patrimônio imaterial Xukuru, destacamos no artigo 21 da Convenção a seguinte definição de patrimônio imaterial:

Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. Para os fins da presente Convenção, será levado em conta apenas o patrimônio cultural imaterial que seja compatível com os instrumentos internacionais de direitos humanos existentes e com os imperativos de respeito mútuo entre comunidades, grupos e indivíduos, e do desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2006).

Em 2010, a autora e os autores em pauta destacam ainda a criação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) (BRASIL, 2010).

Diante desses acontecimentos, acreditamos que para que seja possível uma mudança de paradigma no trato aos bens culturais indígenas, seria necessário pensar uma educação patrimonial indígena. Para a sua efetividade, entendemos ser imprescindível levar em consideração não só as diferenças sociais, étnicas e culturais existentes entre as demais populações étnicas no país, mas também entre os próprios povos indígenas. Pensamos que as políticas patrimoniais voltadas ao patrimônio cultural indígena devem ser o espaço para manifestação e proteção das diferenças, acolhendo às múltiplas formas de saberes, celebrações e modos de ser e fazer, intrínsecos a cada povo. Portanto, cremos que já exista um processo de educação patrimonial

em cada cultura indígena e é graças a sua existência que os patrimônios culturais indígenas vão sendo preservados e atualizados através das gerações. Nesse processo educativo participam todos os membros da comunidade e com eles interagem também alguns protagonistas do mundo sobrenatural. A ação dos espíritos, por

exemplo, é sempre determinante para a manutenção de alguns objetos sagrados. Não é qualquer pessoa indígena que poderá produzi-los. Estes, geralmente, são feitos pelos detentores daqueles saberes que lhes foram transmitidos pelos espíritos. Por sua vez, esses detentores também exercem um papel relevante na conscientização das pessoas sobre a importância da guarda e preservação dos objetos sagrados. (SALLES; FEITOSA; LACERDA, 2019).

Entendemos que é necessário uma parceria coletiva e intercultural para a efetiva preservação do patrimônio indígena, incluindo neste as artes produzidas por cada povo. Para isso, embasados em Walsh (2009), pensamos em relações interculturais críticas, a partir das quais o Estado não apenas reconheça que as comunidades indígenas têm direito ao reconhecimento dos seus patrimônios, mas que durante o estabelecimento de políticas em torno da proteção aos seus bens, as(os) indígenas estejam presentes em todo o processo, dialogando e ensinando os sentidos e valores de cada elemento patrimonial que compõe as suas histórias.

Analisando a sequência de fatos históricos em torno das políticas de patrimônio no Brasil, percebemos que ela é marcada por relações de poder e colonialidades. São perceptíveis as tendências eurocentristas no trato com o que seria patrimônio brasileiro. Foram/são priorizados elementos provenientes da colonização europeia enquanto os de origem indígena e africana, por exemplo, são por vezes ignorados e silenciados. Portanto, frisamos que com uma postura e, sobretudo, a partir de ações de(s) coloniais será possível um trato mais isonômico com os bens patrimoniais em nosso país.

4.4.2 Currículo de Arte Indígena Xukuru do Ororubá e educação patrimonial

Em todos os capítulos do Currículo de Arte Indígena Xukuru do Ororubá localizamos algum elemento e/ou característica que, quer seja de maneira direta ou indireta, demonstra favorecer uma educação patrimonial. Assim, é possível compreender que o ensino de arte contribui para a valorização e salvaguarda dos bens culturais materiais e imateriais da comunidade. Diante disso, buscamos realizar algumas discussões acerca de cada capítulo do currículo em destaque.

A própria introdução do currículo intitulada, Concepção de Arte para o povo Xukuru, já nos remete a uma denotação da importância da arte enquanto patrimônio para esta comunidade, como podemos visualizar adiante:

“Arte para nós é tudo aquilo que representa e fortalece os nossos usos, costumes, tradição e

um meio de sobrevivência para algumas pessoas no nosso povo” (CURRÍCULO XUKURU).

Os elementos como os referidos usos e costumes que compõem as tradições Xukuru, como discutiremos adiante, são componentes do seu acervo patrimonial. Com base nas definições de patrimônio concebidas pela Constituição Federal, situamos esses usos e costumes nos seguintes grupos: “I - as formas de expressão” e “II - os modos de criar, fazer e viver” (BRASIL, 1998). A arte pode ser compreendida como uma forma de expressão que corrobora o fortalecimento dos modos de criar e fazer, quando pensamos nos modos de fazer arte e de viver, quando pensamos na relação da arte com as tradições e enquanto meio de subsistência.

A busca pela preservação e continuidade das tradições reflete o desejo da conservação e manutenção dos patrimônios que caracterizam a identidade indígena do povo em questão. A prática pedagógica Xukuru tem como força motriz a manutenção da tradição, baseando-se nas relações associadas à espiritualidade, à ligação ao Sagrado, aos encantados, às vivências do Ritual Sagrado e à ligação com a Natureza Sagrada (OLIVEIRA, 2021). Desse modo, entendemos que por meio do ensino de arte nas escolas Xukuru é possível reforçar a dinâmica de vida do território e da comunidade, o que consequentemente pode implicar em uma educação para a valorização e salvaguarda do seu patrimônio.

Através do presente currículo, o desejo de que haja a perpetuação da arte, aparece de forma direta, vejamos adiante:

“Ensina a nossa arte para os curumins para que eles no futuro próximo deem continuidade à luta do povo para continuarem vivendo com dignidade” (CURRÍCULO XUKURU).

Este sentimento de esperança de que as crianças Xukuru conheçam e utilizem a arte como instrumento para dar continuidade à luta do povo, para que sigam vivendo com dignidade, nos remete aos períodos: colonial, de lutas pelo reconhecimento da identidade étnica e de homologação do território. Isso, considerando que nesses cenários o tratamento digno à comunidade Xukuru foi negligenciado, devido ao interesse da exploração da mão de obra indígena até a usurpação das suas terras e modos de ser. Uma das principais estratégias para o enfraquecimento desse povo, para facilitar as investidas nos diferentes processos de dominação foi a negação da identidade indígena e, até mesmo, da condição de ser humano.

Por meio dos mecanismos de opressão não apenas contra o povo Xukuru, mas também às demais populações indígenas do país, buscou-se silenciar suas histórias, vozes e

vidas. Assim, concordamos que a violência colonial objetiva não só subjugar, mas tolher a humanidade das pessoas em situação de opressão (FANON, 2010). Entendemos que é em virtude das histórias de sofrimentos e lutas que o povo Xukuru enfrentou que a educação demonstra estar voltada para a resistência e preservação dos direitos alcançados. Assim, concordamos que

a Pedagogia Xukuru germina da Ancestralidade e da Força Encantada, ao mesmo tempo em que é fortalecida por elas, e ao chegar nos espaços da sala de aula possibilita o pensar e o fazer da educação escolar do povo, que é parte integrante do projeto de sociedade Xukuru. (OLIVEIRA, 2021, p. 65).

Enquanto elemento da educação Xukuru, a arte e o seu ensino mostram-se indissociáveis da religião e da dinâmica de vida da comunidade. A arte também consiste em um importante instrumento mobilizador em outros cenários de resistências, articulação política e lutas do povo, como nas assembléias e retomadas.

Compreendemos que, atualmente, a memória do cacique Xikão pode ser percebida como uma das manifestações basilares do patrimônio imaterial do povo Xukuru do Ororubá. A sua importância na luta pelo reconhecimento e afirmação da identidade indígena; pela demarcação de terras; por uma educação escolar indígena específica e diferenciada; pelo direito a saúde, entre outros importantes feitos, é rememorada, como já visto, nas assembleias em momentos ritualísticos, nas escolas e na comunidade de uma forma geral.

Chegamos a compreensão de que o ensino de arte, por meio do Currículo de Arte Xukuru do Ororubá, se revela um instrumento de resistência não apenas para o fortalecimento da identidade cultural, mas também do patrimônio Xukuru. Através deste ensino é promovido um processo de conscientização e respeito ao território. Estas palavras são ilustrativas para pensarmos acerca da grandiosa dimensão patrimonial que a identidade Xukuru resguarda, compreendendo o espaço físico da terra, as pessoas que nele habitam, as histórias, as narrativas, as memórias e a dimensão religiosa. Portanto, devemos pensar enquanto patrimônio, os territórios indígenas em sua integralidade e, sobretudo, independentemente se estes sejam reconhecidos como tal pelo Estado. Ninguém é mais competente que o próprio povo indígena para demarcar o que considera como patrimônio. Eis um dos desafios políticos que lançamos a partir desta dissertação. Assim, acreditamos que para que seja alcançado o ideal de identidade na política proposto por Mignolo (2008a), se focarmos no trato aos patrimônios culturais indígenas, é necessário que estas populações tenham direito a fala, a escuta e sejam, de fato, agentes nas ações estatais em torno dos seus patrimônios.

O primeiro capítulo do currículo em debate, intitulado Objetivos do Ensino de Arte nas Escolas Xukuru, nos remete a seguinte noção de patrimônio pautada pela Constituição Federal, “os modos de criar, fazer e viver” (BRASIL, 1998), uma vez que os objetivos do ensino de arte mobilizam reflexões sobre essas três ações através da prática pedagógica. Nesse capítulo, destacamos duas das metas preconizadas através do ensino da arte para pensar sobre como elas corroboram uma educação patrimonial. A primeira delas reforça a discussão que iniciamos sobre a relevância da arte no processo de afirmação e demarcação identitária, como é possível perceber adiante:

“Identificar aspectos que singularizam a arte de sua cultura frente a outras culturas, indígenas ou não” (CURRÍCULO DE ARTE XUKURU).

Considerando que as populações indígenas tiveram as suas memórias e corpos afetados pela marginalização sócio-política imposta por instituições imperiais, inclusive no que se refere ao controle das suas produções de conhecimento, percebemos o objetivo em destaque como uma forma de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008a). Isso na medida em que irrompe as fronteiras dos conteúdos e conceitos institucionalizados e eurocêntricos de arte, voltando o ensino Xukuru para as particularidades da arte local.

Um exemplo de singularidade da arte Xukuru é percebido na dança do toré. Como já referimos, a sua tradicional forma de execução é realizada com as pessoas dispostas em filas, cantando, manipulando os elementos musicais e dançando em forma de círculo. Contudo, há situações especiais através das quais essa dança pode ser alterada em conformidade com as tradições e os espaços que pertencem exclusivamente ao território Xukuru. Normalmente, o movimento circular é feito ao redor do peji, mas no contexto da celebração ritualística pelo tombamento de Xikão, que ocorre anualmente no dia 20 de maio, a forma da dança ganha outra configuração. O movimento circular passa a ser realiado em torno do túmulo de Xikão, localizado no cemitério na Mata Sagrada.

Outro formato da dança do toré ocorre em 23 de junho, no ritual de São João, que também é celebrado anualmente, na Vila de Cimbres. Na tradição católica, São João é um santo rememorado em virtude da sua busca pela verdade e justiça. De acordo com Silva (2010) a lembrança do seu nascimento é celebrada com as fogueiras, que para o povo trazem iluminação e purificação. As(Os) Xukuru chamam-no “Seu São João” ou “Senhor São João”. Ainda conforme o mesmo autor, o santo também é chamado “Caô”, em virtude da influência da presença africana com os escravizados negros na Serra do Ororubá.

Um dos momentos mais marcantes desta celebração é o ritual da busca da lenha. Ele se inicia pela manhã. Primeiro, dança-se o toré no Centro Social São Miguel. O sino da Igreja anuncia a hora da “busca da lenha”. Desta participam indígenas e não indígenas. A procissão para a recolhida da madeira parte da frente da igreja em direção às matas, seguindo a bandeira de São João, que é levada pelo cacique e lideranças indígenas, ao som de pífanos, também chamados de gaitas. Retornando ao centro da Vila de Cimbres, depois de dar uma volta no templo católico, as madeiras são depositadas em sua frente, para a construção de uma grande fogueira.

No início da noite as fogueiras menores, feitas em frente às casas da Vila e também a grande fogueira comunitária erguida em frente à igreja são acessas. O sentimento de coletividade entre o povo Xukuru se manifesta de maneira forte neste momento ritualístico. Reiteramos que toda a comunidade, inclusive não indígenas, colaboram para a feitura da grande fogueira coletiva.

O momento de canto e dança é iniciado em frente à igreja de Nossa Senhora das Montanhas, após a realização da missa, que se inicia por volta das 19 horas. A dança começa em formato de “S”. Consecutivamente, as(os) indígenas prosseguem fazendo movimento de zigue-zague de uma coluna à outra das muretas, situadas nas laterais do espaço religioso. Portanto, arte é característica marcante nesse ritual, As pessoas fazem uso das vestes tradicionais, também chamadas de “fardamento” (SILVA, 2010).

O segundo objetivo que destacamos também nos remete a grandeza da arte para a afirmação e fortalecimento da identidade indígena, na medida em que através dela se espera:

“Compreender a arte como forma de expressão e comunicação presente em todos os povos de diferentes tempos e lugares, reconhecendo a pluralidade cultural como um direito de todos os grupos sociais” (CURRÍCULO DE ARTE XUKURU).

Acreditamos que a concretização desse objetivo requer uma postura correlata à perspectiva da de(s)colonialidade, uma vez que na sociedade, de modo geral, o espaço para o reconhecimento da diferença indígena é pormenorizado. Esse objetivo do currículo em destaque nos mostra a suma relevância da arte. Acreditamos que ela pode ser uma forma para que não só o Xukuru, mas os demais povos indígenas se comuniquem e se expressem. É importante que a arte indígena extrapole os limites das aldeias e chegue aos diversos âmbitos sociais.

Na medida em que os mecanismos de poder e controle da estética rotulam quais os

tipos e formas de arte devem ser popularizadas, excluindo a dos povos indígenas, silencia-se também as suas vozes. Afinal, como expresso no currículo em discussão, arte é comunicação.

Ainda no primeiro capítulo do Currículo de Arte Indígena Xukuru do Ororubá, destacamos, entre os seus objetivos, o que se segue:

“Reconhecer a importância de registrar, conservar e divulgar as produções artísticas de sua sociedade e outras, sabendo organizar informações, recursos materiais e técnicas” (CURRÍCULO DE ARTE XUKURU).

Através desse objetivo inferimos que a arte é compreendida como um bem coletivo. Portanto, mais uma vez ela nos remete a pensá-la enquanto patrimônio. Nisso consiste a relevância e democratização no seu processo de registro, conservação e divulgação, para que, desta maneira, ela esteja ao alcance da coletividade, chegando, inclusive, a povos de outras etnias, não indígenas, enfim, à sociedade, em geral. Percebemos também a intenção em fazer esse mesmo processo em relação às artes de outros povos indígenas, o que corrobora um fortalecimento, integralização em face às lutas indígenas. Portanto, esse objetivo possui um viés intercultural. Assim, concordamos que

el sistema educativo es uno de los contextos más importantes para desarrollar y promover la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana y un instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas. Incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros. (WALSH, 2005b, p. 11).

Educar sociedades indígenas através de e para a promoção da interculturalidade pode ser uma grande ferramenta de luta coletiva. Por meio do ensino de arte às crianças Xukuru aprendem não apenas as suas histórias, mas também descobrem particularidades sobre as vidas e lutas de outros povos indígenas ou parentes, através do estudo sobre os seus elementos artísticos. As(os) estudantes aprendem que, apesar de algumas diferenças, as populações indígenas têm algo em comum, que é a defesa das suas vidas, por isso devem ser aliadas.

No segundo capítulo, intitulado Conteúdos do ensino de Arte nas Escolas, destacamos o ponto Análise de habitações. Pensamos essas enquanto patrimônios, a partir da seguinte definição de patrimônios dada pela Constituição Federal, “as obras, objetos,

documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais” (BRASIL, 1998). Inicialmente, frisamos que tudo o que existe no território é considerado sagrado para o povo Xukuru. Nisso consiste a importância das(os) discentes compreenderem, desde muito cedo, a necessidade de proteger o território, tendo consciência de que habitá-lo só se tornou possível à população indígena em virtude de muitas lutas. Por isso é tão importante considerar e respeitar o protagonismo do cacique Xikão nesse processo. Conforme Oliveira, o território

[...] é marcado pela força encantada. É todo o espaço onde os nossos ancestrais deixaram suas marcas e é caracterizado enquanto espaço sagrado. Portanto, para nós, o território não corresponde necessariamente ao mapa cartográfico definido durante o procedimento demarcatório feito pelo Estado brasileiro. (2021, p. 34).

Diante desta dimensão espiritual salientamos a primazia de educar às(os) alunas(os) não só para a preservação do território enquanto patrimônio, mas considerando os seus valores ancestral e cultural. Inclusive, o próprio Estado brasileiro deve estar ciente dessas questões no trato com o patrimônio indígena. Isso porque esta instância possui poder e recursos necessários para mobilizar ações pela preservação patrimonial indígena.

É muito importante o estudo das habitações do território para a desconstrução de estereótipos colonialistas, que ainda persistem em relação aos povos indígenas. A maioria da sociedade ainda concebe essas populações a partir de visões reducionistas e pré-determinadas. Cotidianamente, é comum ouvirmos pessoas que possuem uma lista de características que devem ser cumpridas para que a identidade indígena seja validada, e entre algumas das mais recorrentes, podemos citar ter cabelo liso, não usar roupas, andar descalça(o), falar uma língua indígena e viver em ocas.

Esse tipo de visão é bastante reducionista, uma vez que as populações indígenas sofreram uma série de explorações desde o período colonial, sendo escravizadas, torturadas, estupradas e até mesmo dizimadas. Os contatos interétnicos resultaram em um arcabouço de mudanças e incorporações de outros hábitos culturais às tradições indígenas. À medida que o tempo passa todas as culturas são modificadas, assim é insustentável o ideal de que os povos indígenas devem ser estáticos.

O ensino de arte, subsidiado pelas pautas curriculares, demonstra elencar estratégias pedagógicas para que as crianças sejam capazes de resistir aos padrões de poder que vão de encontro à cultura, religiosidade e formas de viver Xukuru. Essa se revela oposta à colonialidade do ser, padrão de dominação que atua sobre a subjetividade humana, conforme

Maldonado-Torres (2007).

Destacamos também, no referido capítulo, trabalhos como os ornamentos que são utilizados nas festas rituais. No currículo estão listados: o tacó, a barretina, a saia, a gola, o xanduré, o jupago, a bodurna e o membi. Como mencionamos, cada um desses elementos possui um valor particular que sobressai o caráter utilitário, sendo permeado de significados culturais e religiosos. Dessa forma, o conhecimento, valorização e proteção a cada um desses elementos é sinônimo, portanto, de preservação do patrimônio da comunidade.

A arte Xukuru é vista, simplesmente, como um elemento dotado de beleza ou um adorno, por pessoas que desconhecem o seu valor simbólico. A arte, de acordo com o professor Geovane (2021), como já nos referimos, está ligada à força encantada, à natureza. Dessa forma, não é interessante pensá-la de maneira disvinculada da dimensão espiritual.

No terceiro capítulo do currículo nomeado O Perfil do Professor de Arte no Povo, percebemos uma relação com a definição de patrimônio adiante, “os modos de criar, fazer e viver”, na medida em que as características dos docentes são frutos dos seus modos de criar, fazer e viver. Nesse capítulo destacamos duas características fundamentais para a(o) docente. A primeira é ser índio. Concordamos que é imprescindível, não apenas para as(os) professoras(es) de arte, mas para todas(os) as(os) docentes no território, que esses sejam indígenas, quando pensamos na efetiva garantia de uma educação escolar indígena específica e diferenciada, como temos discutido ao longo desta dissertação.

A segunda característica que destacamos é Ser Comprometido com a Luta. Afinal, para que seja possível alcançar a meta de formar guerreiras(os), através da educação, é premissa básica que as(os) professoras(es) sejam pessoas conhecedoras das lutas que marcaram/marcam a história do povo Xukuru. Acreditamos que essas(esses) docentes são pessoas adequadas para educar em prol do cuidado patrimonial da comunidade, visto que o perfil docente é composto por pessoas conhecedoras(es) e comprometidos(as) com a defesa dos direitos, da terra e da vida Xukuru.

O quarto capítulo intitulado Como ensinar arte nas escolas Xukuru está disposto em seis seções. Entendemos as formas de ensinar arte como patrimônio, considerando a definição adiante dada pela constituição federal, “os modos de criar, fazer e viver” (BRASIL, 1998). Na primeira seção do capítulo em pauta, nomeada Dança – música – festas e rituais destacamos o objetivo adiante:

“Levar as lideranças para as salas de aula para explicar a importância dos rituais e festas” (CURRÍCULO DE ARTE XUKURU).

Essa meta resguarda um imprescindível valor e nos remete a seguinte característica fundamental à educação Xukuru: educar é uma tarefa coletiva e se estrutura em comunhão com todas as pessoas que habitam no território, e não apenas as(os) professoras(es). Isso independente do grau de escolarização, um dos objetivos basilares é ter em vista a formação de guerreiras(os), ou seja, de gente comprometida com a defesa da vida e do território Xukuru.

A pedagogia própria do território Xukuru, de acordo com Oliveira (2021), é determinada pela Natureza Sagrada, a partir da qual a educação escolar encontra o seu sustento. Essa Pedagogia “determina como deve acontecer a educação escolar Xukuru no diálogo com a pedagogia Xukuru, pois a escola é parte da vida do povo, ao mesmo tempo em que a comunidade é parte da escola” (*ibid.*, 2021, p. 67).

A relação dialógica junto às lideranças, que em grande parte participaram desde os primeiros momentos de lutas pelo território, é uma das melhores estratégias para o aprendizado não só da arte, no que tange os rituais e as festas, mas também de importantes acontecimentos da História Xukuru, que também são compartilhados. As lideranças, independente de seus graus de escolaridades, são pessoas detentoras de muitos saberes sobre o território, aprendidos através das suas próprias experiências de vida. Percebemos as lideranças como guardiãs de uma grande parcela do patrimônio Xukuru.

Entendemos que o fato de uma liderança que não teve acesso/direito a uma educação escolar poder ocupar as salas de aula no território Xukuru para compartilhar os seus saberes, assumindo a postura docente, pode ser lido como uma conquista dos povos indígenas frente ao paradigma da diferença colonial pensado por Mignolo (2003b). Compreendemos essa estratégia pedagógica como uma forma de enfrentamento à colonialidade do poder, uma vez que torna possível pessoas que não ocupam o alto escalão acadêmico dentro da lógica da geopolítica do conhecimento mostrarem que os seus saberes são legítimos e indispensáveis à comunidade, nas escolas.

A segunda seção Arte dos Povos apresenta apenas um tópico. Contudo, em seu caráter intercultural, ele encerra uma meta grandiosa, como podemos perceber adiante:

“As crianças irão pesquisar sobre a dança, música e artesanatos dos outros povos em Pernambuco” (CURRÍCULO DE ARTE XUKURU).

A partir da leitura dessa meta curricular, percebemos, mais uma vez, que o ensino

não foca apenas no conhecimento da arte Xukuru, mas também na arte das demais populações indígenas em Pernambuco. Pensando a arte enquanto patrimônio, entendemos que, assim, as suas aulas são alicerçadas na valorização do pertencimento étnico, através de uma educação patrimonial. Portanto, cremos que ela pode corroborar uma soma de forças pela defesa coletiva das artes e patrimônios indígenas no estado.

A terceira seção, intitulada Conhecimento da natureza e matéria-prima, é uma das mais importantes para compreensão do ensino de arte, pois esta é produzida em sintonia com as forças espirituais, assim como as matérias-primas que são extraídas das matas, do próprio território Xukuru. Desta ressaltamos o seguinte objetivo:

“As crianças devem compreender que a natureza é um patrimônio da comunidade e sua importância na vida cultural, social e econômica” (CURRÍCULO DE ARTE XUKURU).

Nesta meta fica explícito que o povo Xukuru compreende a natureza como um patrimônio coletivo. Portanto, as(os) estudantes devem ter conhecimento sobre isso, bem como sobre o seu valor para a comunidade. O ensino de arte possibilita a compreensão do valor cultural da natureza, no aprendizado sobre a sua relação com a ancestralidade e religiosidade no envolvimento com as(os) deusas(es) e os encantos de luz. As crianças também aprendem sobre o valor social da natureza, enquanto um espaço comunitário que garante a sobrevivência, direito e reafirmação da identidade indígena. Por isso, todas(os) as(os) Xukuru, inclusive as crianças, são responsáveis por protegê-lo. As(os) alunas(os) também aprendem que a natureza é uma fonte de renda, da qual são extraídos alimentos para subsistência da população Xukuru e para comercialização. Para a comunidade Xukuru o cuidado com a terra na forma de cultivo é fundamental. Então, ensinam as crianças a relevância da prática agrícola livre de agrotóxicos e sustentável.

Reiteramos que o trato cuidadoso e respeitoso com a Natureza, concebido através do currículo, bem como nas aulas de arte Xukuru, nos remete à filosofia do Bem Viver. Assim, de acordo com Acosta, “a Natureza deve ter a necessária capacidade de carga e recomposição para não deteriorar-se irreversivelmente por efeito da ação antrópica (2011, p. 191). Não é à toa que as crianças aprendem que é preciso pedir licença aos encantados para retirar da terra as matérias-primas utilizadas na feitura das artes, e, em seguida, são orientadas sobre a fundamental importância de repor tudo o que foi extraído para não agredir a Natureza.

Na quarta seção, Pintura corporal, as(os) alunas(os) aprendem sobre as matérias-primas que são utilizadas nesta prática, bem como as características e significados das

mesmas. Além desses objetivos destacamos o que se segue:

“Identificar quando e como se pintar” (CURRÍCULO DE ARTE XUKURU).

Considerando que para os Xukuru essas pinturas são arte, entendemos que elas compõem o seu patrimônio cultural. O objetivo em destaque é importante para que as crianças aprendam a refletir sobre em quais circunstâncias e de que maneiras a pintura deve ser utilizada. Pintar o corpo está associado aos contextos das práticas e rituais religiosos do povo Xukuru, ou seja, à dimensão espiritual. A pintura também é empregada em situações de mobilizações e retomadas. Enquanto patrimônio Xukuru, elas estão inseridas na vida e cultura do povo, sendo empregadas conforme as suas demandas espirituais e sociais.

Na quinta seção, Análise de habitação, entre os seus objetivos que são a feitura de desenhos comparativos das moradias e a construção de maquetes das aldeias, destacamos o seguinte:

“Aula passeio na aldeia” (CURRÍCULO DE ARTE XUKURU).

Acreditamos que a realização de aula passeio na aldeia é uma estratégia pedagógica de grande importância para que as(os) estudantes construam, de forma prática, um aprendizado em torno da educação patrimonial, através do ensino de arte. Transcendendo a sala de aula, as(os) alunas(os) terão a oportunidade de conhecer os diferentes espaços e construções que compõem o território, aprendendo sobre os seus significados religiosos, culturais e sociais, entendendo que é primordial preservá-los.

Na sexta seção, Documentação e organização da produção artísticas do povo Xukuru, destacamos a seguinte meta:

“Organizar um livro sobre a arte Xukuru” (CURRÍCULO DE ARTE XUKURU).

A construção de um livro no qual seja documentado os diferentes elementos que compõem a arte Xukuru, explicando os seus valores sócio-culturais, poderia ser mais um instrumento para fomentar as práticas que temos percebido enquanto educação patrimonial de(s)colonial no território, à luz de Salles, Feitosa e Lacerda. A partir desses autores compreendemos que

A educação patrimonial é uma aliada fundamental na busca pela decolonialidade das relações culturais. Contudo, para que possa cumprir essa tarefa, requer mudanças metodológicas e novas formulações teóricas que contemplem as relações interétnicas e o exercício interepistêmico, tendo em vista o princípio da incompletude de todas as culturas e as possibilidades de reciprocidade e complementaridade entre elas. Esse seria o ponto de partida para se chegar a uma educação patrimonial decolonial. (*ibid.*, 2019, p. 15).

No quinto capítulo, Critérios de avaliação, destacamos o critério da coletividade. Esse, enquanto uma característica que pretende ser ensinada e adotada no modo de ser e viver Xukuru, nos remete à seguinte noção de patrimônio, preconizada pela Constituição Federal, “os modos de criar, fazer e viver” (BRASIL, 1998). Desenvolver o senso de coletividade é fundamental para que as(os) alunas(os), de fato, entendam os fundamentos da arte do povo Xukuru do Ororubá. Na medida em que percebemos a arte como um bem patrimonial coletivo no território, compreendemos que o fortalecimento do sentimento de coletividade é a base para a sua resistência e continuação das tradições.

Enfim, a partir das reflexões aqui construídas lançamos a necessária e urgente ideia de pensar e mobilizar estratégias para o reconhecimento e tombamento da arte Xukuru do Ororubá enquanto patrimônio histórico e cultural. Cuidar da arte é sinônimo de proteger a vida Xukuru. Acreditamos que estas existem e resistem juntas, e que a educação é força motriz para os seus sustentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A barretina é arte na natureza,
é arte na nossa cabeça,
na nossa luta e na nossa resistência.
(Professora Marciane, 2020b).

Nestas considerações, retomamos a questão inicial desta dissertação, com vistas a sintetizar os principais resultados obtidos. Refletimos sobre os apontamentos do nosso levantamento de trabalhos, publicados nas plataformas digitais da ANPEd no intervalo (2009-2017), no PPGEdU/UFPE-CE e no PPGEdUC/UFPE-CAA entre (2009-2019). Retomamos os sentidos da arte, compartilhados pelas(os) professoras(es) e presentes no Currículo de Arte Xukuru do Ororubá, dialogando com os nossos objetivos geral e específicos. Por fim, situamos novas sugestões de pesquisa, a partir das reflexões aqui construídas.

A vivência da experiência etnográfica nos proporcionou uma maior aproximação com a arte Xukuru. Partir do pressuposto teórico de que a educação escolar Xukuru está orientada para a formação de guerreiras(os), levando em conta o olhar das(os) professoras(es), foi imprescindível para alcançarmos as considerações da seguinte questão de pesquisa: existe um processo de resistência e fortalecimento da identidade étnica e cultural do povo Xukuru do Ororubá através do ensino de arte?

Para desenvolver essa questão, em concordância com Grosfoguel (2007), consideramos a importância do desejo de ruptura contra o padrão de dominação do sistema-mundo moderno colonial, que exerce um arcabouço de colonialidades, inclusive em âmbito epistêmico, no qual o eurocentrismo e o capitalismo buscam se sobressair. Através das falas das(os) professoras(es) e da análise do currículo voltado ao ensino de arte, chegamos ao entendimento de que, de fato, o ensino da mesma demonstra estar alicerçado nos parâmetros da de(s)colonialidade, em favor da resistência e do fortalecimento da identidade étnica e da cultura do povo indígena em destaque.

Através das pesquisas nas plataformas digitais selecionadas, constatamos a escassez de estudos que versam sobre educação escolar indígena. Além disso, verificamos a inexistência de um GT específico sobre educação indígena, na plataforma digital da ANPEd. Portanto, sugerimos a criação de um GT próprio, para, através de um lugar de fala específico, acolher os estudos sobre essas temáticas. Com base na nulidade de pesquisas sobre o ensino de arte indígena, sugerimos também a realização de novos trabalhos sobre esse tema, destacando a importância da arte, concebendo-a como um instrumento pedagógico de luta e

resistência.

Foi possível alcançar a realização dos objetivos propostos para esta dissertação. O objetivo geral foi compreender se o ensino de arte Xukuru apresenta um caráter de(s)colonial em favor da ruptura com as colonialidades e pelo fortalecimento da identidade étnica e cultural do povo Xukuru do Ororubá; os objetivos específicos foram apontar as principais discussões realizadas pelas(os) professoras(es) sobre a educação, com foco no ensino de arte; sistematizar os principais conteúdos e metodologias utilizadas no ensino de arte; e analisar se o Currículo de Arte Indígena Xukuru do Ororubá é pautado sob uma proposta pedagógica de ensino, que pode ser percebida como de(s)colonial, em prol da resistência e fortalecimento identitário cultural, como já explícito.

Em nossa análise, constatamos que as concepções das(os) professoras(es) Xukuru, em torno da arte e de seu ensino sobrepõem o caráter de trabalho, puramente mercadológico. Ela é concebida a partir de sua essência coletiva (FISCHER, 1987). Além disso, as(os) docentes demonstram ir de encontro à lógica opressora da estética, que propõem um modelo do que é “belo”, em desfavor da *aesthesis*, bem como das artes outras, que não pertencem e/ou não seguem o padrão artístico eurocentrista (MIGNOLO, 2010). Nisso, percebemos um viés de(s)colonial, que pode ser localizado também a partir da epígrafe da presente discussão.

A barretina, enquanto um dos principais símbolos de distintividade étnica Xukuru, de acordo com a professora Marciene (2020b), é arte nos seus diferentes estágios. *Na natureza*, quando ainda está em formato de matéria-prima, moldada pelas mãos da Mãe Natureza, que também é considerada uma artista; *na cabeça*, quando a matéria-prima é transformada pelas(os) artistas e está pronta para uso, nas diferentes circunstâncias, tanto no território quanto fora dele, compondo a *luta* e a *resistência* do povo. Essa perspectiva acerca da arte se revela de(s)colonial na medida em que rompe paradigmas, inclusive o de quem pode produzir arte, ao atribuir o *status* de artista à natureza. Destacamos, ainda, que “a arte [...] é espiritualidade [...] é relação com a confecção, mas também com o observar” (*ibid.*, 2020). Dessa maneira, a mesma se mostra como um instrumento de fortalecimento da cultura, da espiritualidade, da tradição e das resistências do povo em destaque, incluindo as do âmbito da educação.

Nesse íterim, foi possível perceber também que o ensino da arte no território, intimamente relacionado com a natureza, fonte de matéria-prima e espiritualidade, está associado aos fundamentos do Bem Viver. Através desse, bem como dos postulados do ensino de arte Xukuru, compreendemos que “outro mundo será possível se for pensado e organizado comunitariamente a partir dos Direitos Humanos – políticos, econômicos, sociais,

culturais e ambientais dos indivíduos, das famílias e dos povos – e dos Direitos da Natureza” (ACOSTA, 2016, p. 26).

Como afirmamos, a partir de Susanne Langer (2011), para entender determinada arte, é fundamental compreender, primeiramente, a linguagem da(o) artista. Essa perspectiva se contrapõe à ideologia abissal, que separa os conhecimentos concebidos como ideais e inquestionáveis da ciência, da filosofia e da teologia, dos saberes situados no “outro lado da linha”, tomados, portanto, como crenças, opiniões, magia e idolatria. Dessa maneira, entendemos que a luta pela justiça social global deve passar por uma justiça cognitiva (SANTOS, 2009). Destacamos, adiante, o valor epistemológico, cultural, religioso e teórico das concepções das(os) professoras(es) interlocutoras(es) durante a pesquisa, no que se refere ao conceito e sentidos da arte, bem como ao seu ensino:

a) Os nossos ancestrais são os condutores de todos os processos educativos no povo Xukuru, portanto também medeiam o processo de ensino-aprendizagem da arte (Professor Geovane, 2018).

b) Existe diferença entre as expressões artista e artiloso. A primeira se refere àquela pessoa que faz arte, apenas, com fins comerciais, já a segunda está relacionada àquela que é habilidosa, assim é capaz de produzir diferentes tipos de artes. Além disso, a arte é a arma do povo indígena, no que tange a sua afirmação identitária e resistência (Professor Zé de Otília, 2019).

d) A arte é uma cultura que vem dos nossos antepassados. Assim, sem ela não seria possível nos identificar como povo indígena. Nisso consiste a importância de repassar os saberes, através do ensino de arte, que se realiza tanto na escola quanto nos diferentes espaços no território Xukuru (Professor Robenilson, 2019).

e) A natureza é uma artista. Assim, a matéria-prima que se encontra nela já é considerada arte. Além disso, a arte deve ser tomada como ponto de partida e não como um complemento, epistemologicamente falando (Professora Marciene, 2020).

Com base nesses postulados, reafirmamos que o ensino de arte pode ser percebido como de(s)colonial e como um instrumento de afirmação identitária e de resistência. Nisso consiste a sua relevância na escola, alicerçando a formação de guerreiras(os), para que sejam capazes de proteger a sua cultura e território. Assim, retomamos a importância de considerar também um olhar cuidadoso para o patrimônio comunitário através do ensino de arte, como proposto pelo RCNEI (1998) e pelo Currículo de Arte Indígena Xukuru do Ororubá. Portanto, para a garantia de uma maior proteção, acreditamos ser urgente a reflexão e mobilização de estratégias para o reconhecimento e registro da arte Xukuru do Ororubá, enquanto patrimônio

histórico e cultural.

Diante dos resultados alcançados nesta dissertação, nos emerge como proposta para novas pesquisas: estudar a importância do ensino da arte, sob as lentes teóricas do pensamento pós-colonial, na educação escolar indígena, em favor da resistência e do fortalecimento da identidade étnica e cultural junto aos diferentes povos indígenas em Pernambuco. Isso porque acreditamos ser fundamental dar continuidade a “descolonização do conhecimento em diferentes esferas. A descolonização do conhecimento é uma tarefa crucial para a imaginação de um mundo diferente e melhor do que o mundo de hoje” (MIGNOLO, 2003b, p. 706).

Nestas palavras, podemos afirmar que (in)concluímos, pois a relevância do ensino de arte Xukuru transborda esta dissertação. Aprendemos que tanto a arte quanto as(os) professoras(es) Xukuru, sejam graduadas(os) pelas universidades ou pela força da natureza e dos encantos de luz, têm poderes de(s)coloniais, visto que contribuem para a melhoria da educação escolar indígena, trans(formando) curumins em guerreiras(os) artilhas(os), no sentido resistência da expressão.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. 2. ed. São Paulo: Editora Elefante, 2016.
- AGUIAR, Jórisa Danilla Nascimento. Teoria pós-colonial, estudos subalternos e América Latina: uma guinada epistemológica? **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 21, n. 41, p. 273-289, jul.- dez., 2016.
- AJZENBERG, Elza. A Semana de Arte Moderna de 1922. **Revista de Cultura e Extensão USP**, v. 7, p. 25-29, 2012.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Direitos territoriais e violência: prólogo editorial. *In*: **“Plantaram” Xicão**: Os Xukuru do Ororubá e a criminalização do direito ao território.
- ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA**. 2017. 225 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife (PE), 2017.
- ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A política de educação escolar indígena**: limites e possibilidades da escola indígena. 2001. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife (PE), 2001.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARRUTI, José Maurício Andion. Morte e vida no Nordeste Indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 57-94, 1995.
- ARTE e natureza. Marciane Olegário. 2020. Duração: 2min57s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UKggrbv55vo>. Acesso em: 23 maio 2020a.
- ARTE e povo indígena. Marciane Olegário. 2020. Duração: 3min29s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ntV0knm9a20>. Acesso em: 23 maio 2020b.
- AZEVEDO, Anna Elizabeth Lago de. **O Diretório Pombalino em Pernambuco**. 2004. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife (PE), 2004.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. n. 11, p. 89-117, 2013.

BAMBIRRA, Vera Lúcia de Magalhães; ZACCUR, Edwiges. Uma casa de ensinar e aprender no extremo do Brasil. 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 35., 2012, Porto de Galinhas. *In: Anais...* Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT21%20Trabalhos/GT21-2189_int.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

BANIWÁ, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BARBALHO, José Ivamilson Silva. **Saberes da Prática: tempo, espaço e sujeitos da formação escolar entre professores/as indígenas do estado de Pernambuco.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2007.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 39-68, abr. 2006.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOAS, Franz. **Os objetivos da pesquisa antropológica.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BRAND, Antônio Jacó. Saberes tradicionais e as possibilidades de seu trânsito para os espaços escolares. 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 35., 2012, Porto de Galinhas. *In: Anais...* Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT21%20Trabalhos/GT21-1732_int.pdf. Acesso em: 09 jul. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 04 de maio de 2019.

BRASIL. **Convenção nº 107 da OIT, de 05 de junho de 1957.** Concernente à proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes. Disponível em: [https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20\(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20107\).pdf](https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20107).pdf). Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Convenção nº 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais.** Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20169.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000.** Institui o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004.** Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.753, de 12 de abril de 2006.** Promulga a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, adotada em Paris, em 17 de outubro de 2003, e assinada em 3 de novembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5753.htm. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010.** Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.747, de 5 de junho de 2012.** Institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas – PNGATI, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7747.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-9665-2-janeiro-2019-787572-publicacaooriginal-157159-pe.html>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto presidencial nº 26 de 4 de fevereiro de 1991.** Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena**. 2009.

Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: MEC, SECAD, 2007.

BRASIL. **Grupos de Trabalho**. 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5371.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 01 jun. 2020

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.416, de 09 de junho de 2011.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12416-9-junho-2011-610760-norma-pl.html>. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Marco histórico na educação escolar indígena.** 2009. Disponível em: <http://comin.org.br/noticias/noticia/id/38>. Acesso em: 06 jul. 2019.

BRASIL. **Os indígenas no censo demográfico 2010:** primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. 2010. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 06 ago. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº: 13/2012.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº de 6/2014 de 02 de abril de 2014.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 84, de 11 de dezembro de 2015.** Disponível em: https://www.gov.br/produtividade-e-comercio-exterior/ptbr/arquivos/dwnla_1450175776.pdf. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013.** Regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_25162523_PORTARIA_N_98_DE_6_DE_DEZEMBRO_DE_2013.aspx. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013.** Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Disponível em: http://sisbp.mec.gov.br/docs/Portaria-389_2013.pdf. Acesso em: 01 jun. 2020

BRASIL. **Portaria nº 421, de 9 de maio de 2014.** Convoca a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e dá outras providências. Disponível em: http://www.lexeditora.com.br/legis_25526637_PORTARIA_N_421_DE_9_DE_MAIO_DE_2014.aspx. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. Portaria nº 734, de 7 de junho de 2010. *In: Chamada Pública Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – CNEEI.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2015-pdf/17945-23072015-edital-de-chamada-publica-cneei-032015/file>. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1.061, de 22 de julho de 2013.** Disponível em: http://www.in.gov.br/web/guest/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30798325/do1-2013-07-23-portaria-n-1-061-de-22-de-julho-de-2013-30798321. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013.** Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/31176478/do1-2013-10-31-portaria-n-1-062-de-30-de-outubro-de-2013-31176474. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria normativa nº 13, de 11 de maio de 2016.** Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999.** Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Reuniões Nacionais.** 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. **Saberes Indígenas na Escola.** Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6439-saberes-indigenas-na-escola>. Acesso em: 01 out. 2020

BRASIL. Universidade Federal de Pernambuco. **Projeto Político Pedagógico do Curso Licenciatura Intercultural Indígena.** Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru (PE), 2017.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Editora CLACSO, 2005, p. 80-87.

CIMI. **“Respeito aos territórios indígenas foi tema central durante Sínodo da Amazônia”, garante dom José Ionilton.** 2019. Disponível em: <https://cimi.org.br/2019/10/respeito-aos-territorios-indigenas-foi-tema-central-durante-sinodo-da-amazonia-garante-dom-jose-ionilton/>. Acesso em: 11 abr. 2021.

CIMI. **Congresso anti-indígena: Os parlamentares que mais atuaram contra os direitos indígenas.** CAVALI, Guilherme (org.). 2018. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/09/congresso-anti-indigena.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

CIMI. **II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena termina com a sensação de que “a política está patinando”.** 2018. Disponível em: <https://cimi.org.br/2018/03/ii-conferencia-nacional-de-educacao-escolar-indigena-termina-com-sensacao-de-que-politica-esta-patinando/>. Acesso em: 01 out. 2020.

CIMI. **Portaria Interministerial n.º 559, de 16.04.91.** Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. 2004. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21816/>. Acesso em: 01 jun. 2020.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

COLLING, Ana Maria. **A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil**. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Ventos, 1997.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Caso do povo indígena Xucuru e seus membros Vs. Brasil**. Sentença de 5 de fevereiro de 2018. (Exceções Preliminares, Mérito, Reparações e Custas). 2018. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_346_por.pdf . Acesso em: 12 abr. 2021.

COSTA, Sérgio. (Re)Encontrando-se nas redes? as ciências humanas e a nova geopolítica do conhecimento. Estudos de Sociologia, **Rev. Do Progr. De Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, v. 16, n. 2, p. 25-43, 2010

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 21, n. 60, p. 117-134, 2006.

COUTO, Luiz; MAIA, Luciano Mariz; MORAIS, Manoel; FIALHO, Vânia. Os Xukuru e a violência. Os Xukuru e a criminalização. *In: “Plantaram” Xicão: Os Xukuru do Ororubá e a criminalização do direito ao território*. FIALHO, Vânia; NEVES, Rita de Cássia Maria; FIGUEIROA, Mariana Carneiro Leão (org.). Manaus: PNCSA-UEA/UEA Edições, 2011, p. 97-145.

CUNHA JÚNIOR, José Lopes da. **Educação escolar indígena em Pernambuco: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas**. 2016. 121f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco, Recife (PE), 2016.

DIAS, Patrícia. Entrelaçamento em meio a currículo escolar indígena, colonialidade e interculturalidade. 38ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 38., 2017, São Luís. *In: Anais... São Luís: ANPED, 2017*. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_1166.pdf. Acesso em: 14 jul. 2019.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. Neoliberalismo – Neo-imperialismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 1-19, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8642824>. Acesso: 23 maio. 2021.

DUSSEL, Enrique. **1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad**. La Paz: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Plural Editores, 1994.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In: LANDER, Edgardo. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 24-32.

EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth (org.). **A conquista da escrita: encontros de educação indígena**. São Paulo: Iluminuras; Operação Anchieta, 1989.

ESPAR, Vitória Teresa da Hora. **Processo de estadualização da educação escolar indígena e desafios para um currículo intercultural**. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife (PE), 2014.

FABIAN, Johannes. **O tempo e o outro: como a antropologia estabelece seu objeto**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: UFJS, 2010.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

FEITOSA, Saulo Ferreira. **O processo de territorialização epistemológica da bioética de intervenção: por uma prática bioética libertadora**. 2015. 206 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Bioética, Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2015.

FERREIRA, Diana Cibele. **“Primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores”**: educação escolar Kambiwá e identidade étnica. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru (PE), 2018.

FIALHO, Vânia; NEVES, Rita de Cássia Maria; FIGUEIROA, Mariana Carneiro Leão. (org.). **“Plantaram” Xicão: os Xukuru do Ororubá e a criminalização do direito ao território**. Manaus: PNCSA-UEA/UEA Edições, 2011.

FIALHO, Vânia; NEVES, Rita de Cássia Maria; FIGUEIROA, Mariana Carneiro Leão (org.). Manaus: PNCSA-UEA/UEA Edições, 2011, p. 7-10.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editôres, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALINDO, Natally Araújo da Silva. **A literatura dos encantados: performance e etnografia do povo Xukuru do Ororubá**. 2017. 88 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em Letras – Português e Inglês, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns (PE), 2017.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Revista Cienc. Cult**, São

Paulo, SP, v. 59, n. 2, abr./jun. 2007. Disponível em:
<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n2/a15v59n2.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.

GRUPIONI, Luís Donisete (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

HALL, Stuart. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAN.
Carta de fortaleza. 1997. Disponível em:
<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Fortaleza%201997.pdf>.
Acesso em: 28 mar. 2021.

LACERDA, Rosane Freire. **A “Pedagogia Retomada”**: uma contribuição das lutas emancipatórias dos povos indígenas no Brasil. Revista Interterritórios | Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Brasil, v.7, n.13, 2021.

LANGER, Susanne Katherina. **Sentimento e forma**: uma teoria da arte desenvolvida a partir de “Filosofia em nova chave”. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

LEAL, Caroline; ENEIDA, Heloisa; ANDRADE, Lara Erendira. Algumas considerações sobre o vivido. *In*: LEAL, Caroline; ENEIDA, Heloisa; ANDRADE, Lara Erendira. (org.). **Guerreiras: a força da mulher indígena**. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire, 2012, p. 6-29.

LIBÂNIO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LIBÂNIO, José Carlos (org.). **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1985, p. 19-44.

LIRA, Márcia Josanne de Oliveira; WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros; MARREIRO, Thelma Lima da Cunha. Professores Sateré-Mawé e materiais pedagógicos na luta por uma educação específica e diferenciada. 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 37., 2015, Florianópolis. *In*: **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em:
<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-3748.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007, p. 127-167.

MALINOWISK, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MENDONÇA, Caroline Farias Leal. **Insurgência política e desobediência epistêmica**: movimento descolonial de indígenas e quilombolas na Serra do Arapuá. 2013. 246 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife (PE), 2013.

MIGNOLO, Walter D. **Aiethesis decolonial**. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/natal/Downloads/Dialnet-AiethesisDecolonial-3231040.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *In*: **Cadernos de letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008a.

MIGNOLO, Walter D. **Historias locales/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003a.

MIGNOLO, Walter D. Novas reflexões sobre a “idéia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239-252, maio/ago. 2008b.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: ‘um discurso sobre as ciências’ revisitado. 2. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2003b, p. 631-672.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

NEVES, Rita de Cássia Maria. **Dramas e performances**: o processo de reelaboração étnica Xukuru nos rituais, festas e conflitos. 2005. 239 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2005.

NEVES, Rita de Cássia Maria; FIALHO, Vânia. A produção de um conflito: as possibilidades de compreensão da dissidência xukuru. *In: “Plantaram” Xicão: Os Xukuru do Ororubá e a criminalização do direito ao território.* FIALHO, Vânia; NEVES, Rita de Cássia Maria; FIGUEIROA, Mariana Carneiro Leão (org.). Manaus: PNCSA-UEA/UEA Edições, 2011, p. 146-161.

OLIVEIRA, João Pacheco (org.). **A viagem da volta:** etnicidade, política e reelaboração no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 4, n.1, abr. 1998.

OLIVEIRA, Maria Roseane Cordeiro de. **A prática pedagógica das/nas escolas Xukuru:** encontros com a pedagogia decolonial na comunidade-escola. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru (PE), 2021.

PAVAN, Ruth. Exclusão social, escola (indígena) e currículo (intercultural): as reflexões de acadêmicos (professores) indígenas. 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 35., 2012, Porto de Galinhas. *In: Anais...* Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT12%20Trabalhos/GT12-1312_int.pdf. Acesso em: 09 jul. 2019.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 24.628, de 12 de agosto de 2002.** Estabelece a estadualização do ensino indígena, no âmbito da educação básica, no sistema de ensino do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pe/decreto-n-24628-2002-pernambuco-estabelece-a-estadualizacao-do-ensino-indigena-no-ambito-da-educacao-basica-no-sistema-de-ensino-do-estado-de-pernambuco-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 22 jan. 2021.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 27.854/2005.** Dispõe sobre a estadualização das escolas públicas do Estado de Pernambuco.

PORTO-ALEGRE. Rompendo o silêncio: por uma revisão do desaparecimento dos povos indígenas. *In: Ethos- Revista Brasileira de Etnohistória*, Recife, PE, n. 2, p. 21-44, 1998.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Entre América e Abya Yala** – tensões e territorialidades, Curitiba, PR, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009.

PUNTONI, Pedro. **A Guerra dos Bárbaros:** povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720. São Paulo: Hucitec/Edusp, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula.* (org.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 73-118.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005a.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidade/racionalidad**.1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso: 15 jan. 2020.

QUIJANO, Aníbal. **Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina**. 2005b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-4014200500030000. Acesso em: 13 jan. 2020.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Companhia da Letras: São Paulo, 1990.

SALLES, Sandro Guimarães de. **Religião, espaço e transitividade: jurema na Mata Norte de PE e Litoral Sul da PB**. 2010. 270 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife (PE), 2010.

SALLES, Sandro Guimarães de; FEITOSA, Saulo Ferreira; LACERDA, Rosane Freire. Patrimônio cultural indígena: desafios para uma educação patrimonial decolonial. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 2, p. 1-18, maio/ago. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

SANTOS, Claudio Eduardo Felix dos. **Uma Escola para “Formar Guerreiros”**: Professores e Professoras Indígenas e a Educação Escolar Indígena em Pernambuco. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife (PE), 2004.

SILVA, Aracy Lopes da Silva (org). **A questão da educação indígena**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

SILVA, Edson Hely. **Povo Xukuru do Ororubá**. 2018. Disponível em: <https://osbrasis.trgbr.com/wp-content/uploads/2018/04/povo-xukuru-do-ororub%c3%81.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SILVA, Edson Hely. **São João/Caô nos Xukuru**. 2010. Disponível em: <http://cronicap.blogspot.com/2010/06/sao-joao-nos-xucuru.html>. Acesso em: 26 mar. 2021.

SILVA, Edson Hely. **Xukuru: Memórias e história dos índios da Serra do Ororubá** (Pesqueira/PE), 1950-1988. 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História /, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2008.

SILVA, Janssen Felipe da; TORRES, Denise Xavier. Passos em direção a uma perspectiva pós-colonial de avaliação da aprendizagem: fundamentos, planejamento e práticas. **Linguagens Educação Sociedade (LES)**, Teresina, PI, ano 24, n. 42, maio/ago. 2019.

SILVA, Jaqueline Barbosa da; SILVA, Fátima Aparecida. Formação, pesquisa e prática pedagógica dos/as professores/as indígenas em Pernambuco: ações e desafios no contexto do Pibid diversidade. 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 36., 2013, Goiás. *In: Anais...* Goiás: ANPED, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_3212_texto.pdf. Acesso em: 13 jul. 2019.

SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira/PE**. 2015. 311 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru (PE), 2015.

SOUZA, Vania Rocha Fialho de Paiva e. **As fronteiras do ser Xukuru: estratégias e conflitos de um grupo indígena no Nordeste**. 1992. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife (PE), 1992.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STOCKING, Georges W. (org). Uma amostra do trabalho de campos de Boas. *In: BOAS, Franz. A formação da antropologia americana, 1883-1911: Antologia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004, p. 111-155.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *In: M. Samaniego; C. Garbarini (org.), Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco, UCT, 2004.

UFPE. **ATTENA- Repositório Digital da UFPE**. 2019. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/>. Acesso em: 18. jul. 2019.

WALLERSTEIN, Immanuel Maurice. **Análisis de sistemas – mundo: Una Introducción**. 2. ed. México: Siglo XXI Editors, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: in-surgir, re-existir y re-viver. **Revista "Entre Palabras"**, La Paz, Bolívia, n.3 - n.4, p. 1-29, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa**, Bogotá, Colombia, n. 9, jul.-dez. 2008.

WALSH, Catherine. Introducción - (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. *In*: WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**: Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005a. p. 13-35.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación**. Lima: Ministerio de Educación, 2005b.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. **Educação escolar indígena**: reflexões e conflitos contemporâneos à luz do Brasil. 38ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 38. 2017, São Luís. *In*: **Anais...** São Luís: ANPED, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_471.pdf. Acesso em: 15. jul. 2019.

XICÃO Xukuru. TV VIVA. 2015. Duração: 20min15s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IMCzb0eLY7g>. Acesso em: 19 mar. 2021.

XUKURU. **Currículo de Arte Indígena Xukuru do Ororubá**. Povo Xukuru do Ororubá, 2003.

ZEICHNER, Kennet M. **A formação reflexiva dos professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

**ANEXO A – CARTA DA COIPE SOBRE O PROJETO DE LICENCIATURA PARA
PROFESSORES/AS INDÍGENAS APRESENTADO PELA UFPE/ CAMPUS
CARUARU**

CARTA DA COIPE SOBRE O PROJETO DE LICENCIATURA PARA
PROFESSORES/AS INDÍGENAS APRESENTADO PELA UFPE / CAMPUS
CARUARU

A Copipe, desde a estadualização das escolas em 2002, vem lutando para conseguir que seja implantada a formação superior para os/as professores/as indígenas no estado de Pernambuco.

Em 2006, juntamente com a UFPE e outras instituições, participamos de vários encontros realizados com o objetivo de melhorar a proposta de licenciatura apresentada ao MEC através do Prolind e que não fora aprovada naquele ano. Todo processo de construção da proposta foi feito com a nossa participação, inclusive várias discussões nas aldeias onde ouvimos as lideranças e outras pessoas na comunidade. Foi um processo de discussão muito rico e sempre com a nossa anuência.

Dessa forma, a referida proposta é muito importante para a educação específica de nossos povos. Mais de 2000 dos nossos/as jovens, se deslocam diariamente para os municípios próximos a fim de freqüentar a segunda fase do ensino fundamental fora de nossas aldeias, trazendo vários danos às sociedades indígenas. Há uma tendência de que quando os jovens vão estudar fora da aldeia,

Abandonam o ritual, a luta pela terra, se envolve com alcoolismo e senão pensarmos nisso logo a aldeia vai virar uma periferia de Ibimirim, um lixão e a terra desprotegida (Copipe/professora Kambiwá).

Por isso, nesse momento em que o Prolind lança um novo Edital e que a UFPE, junto com outros parceiros, está enviando o Projeto do curso de Licenciatura em Educação Intercultural para professores(as) indígenas, destacamos a importância e urgência da implantação desse curso para os nossos povos, para efetivação do nosso direito a uma educação escolar indígena, específica e diferenciada.

Comissão de professores/as indígenas de Pernambuco

Edilene Bezerra Paiva

ANEXO B – CALENDÁRIO ESCOLAR XUKURU 2020/ PRIMEIRA PÁGINA



POVO INDÍGENA XUKURU DO ORORUBÁ
 Sistema de Educação Escolar Indígena Xukuru
 COPIXO – Conselho de Professores indígenas Xukuru do Ororubá



CALENDÁRIO ESCOLAR 2020

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
PERNAMBUCO
 GOVERNO DO ESTADO

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	DL		
JAN																																		
FEV	S	D						S	D					S	D								S	D										
MAR	D							S	D					S	D								S	D										
ABR				S	D												S	D																
MAI																																		
JUN							S	D						S	D																			
JUL																																		
AUG	S	D						S	D					S	D																			
SET																																		
OUT				S	D																													
NOV	D							S	D					S	D																			
DEZ					S	D																												

LEGENDA

DIA LETIVO

FORMAÇÃO CONTINUADA

FÉRIADO

RELEVO

LUTO

1ª FUNDADA

F 03 02 2020

F 24 04 2020

DL 02

2ª FUNDADA

F 26 04 2020

F 17 07 2020

DL 02

3ª FUNDADA

F 07 07 2020

F 30 09 2020

DL 02

4ª FUNDADA

F 05 10 2020

F 24 12 2020

DL 02

Fonte: COPIXO (2020).

ANEXO C – CALENDÁRIO ESCOLAR XUKURU 2020/ SEGUNDA PÁGINA

		<p>POVO INDÍGENA XUKURU DO ORORUBÁ Sistema de Educação Escolar Indígena Xukuru COPIXO – Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá</p>					
<p>POLO DA EDUCAÇÃO</p>							
<p><u>Datas importantes a serem vivenciadas dentro do Calendário Escolar – 2020</u></p>							
Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Mai	Junho		
06 - Dia do Reis (Vivência)	03 - Início do ano Letivo (1ª Unidade)	08 - Vivência do Dia da Mulher Xukuru	07- Partilha de Semana Santa 08 a 10 - Semana Santa	01 - Feriado (Dia do Trabalhador)	11 - Feriado Corpus Christi		
30 - Encontro de Acolhida com todos Agentes da Educação	05 - Feriado		27 a 30 - ATL	17 a 19 - Assembleia Xukuru	22 - Vivência da Festa Junina nas Escolas;		
31 - Planejamento por Escolas;	24 a 26 - Carnaval		27 e 28 - Formação Continuada	20 - Missa em memória de Xicão e Ato Público	23 - Ritual de São João;		
			29 - Início 2ª Unidade		24 - Início do Recesso Escolar		
Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro		
01 - Busca da Lenha de Tamain;	27 e 28 - Dia da Família	25- Jogos Interclasses	01 e 02 - Formação	02 - Encantados (feriado)	11 - Encerramento das aulas;		
02 - Nossa Senhora das Montanhas				Urubá Terra (Cimbres)	14 - Encerramento da 4ª Unidade		
04 - Final do Recesso Escolar			05 - Início da 4ª Unidade		15 - Formatura (Pré 2 e 5º ano)		
20 e 21 - Formação			09 - Vivência da Criança (escola)		17 - Formatura (9º ano e Médio)		
22 - Início da 3ª Unidade			12 - Dia da Criança (Terreiro Sagrado)		31- Passagem de ano na Mata Sagrada em Pedra D' água		
			16 - Feriado (Dia do Profissional da Educação)				

Fonte: COPIXO (2020).