



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

ALEXANDRE EVANGELISTA DA SILVA

CONSTRUINDO O MAGISTÉRIO INDÍGENA: desafios na educação do povo
Xukuru em Pesqueira (Pernambuco)

CARUARU,

2022

ALEXANDRE EVANGELISTA DA SILVA

**CONSTRUINDO O MAGISTÉRIO INDÍGENA: desafios na educação do povo
Xukuru em Pesqueira (Pernambuco)**

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

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda

CARUARU,

2022

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

S586c Silva, Alexandre Evangelista da.
Construindo o magistério indígena: desafios na educação do povo Xukuru em
Pesqueira (Pernambuco). / Alexandre Evangelista da Silva. – 2022.
179 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de
Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2022.
Inclui Referências.

1. Indígenas - Educação. 2. Índios Xukuru – Pesqueira (PE). 3. Guerreiros –
Pesqueira (PE). 4. Identidade de grupo. 5. Autonomia. 6. Análise de interação na
educação. I. Miranda, Marcelo Henriques Gonçalves de (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2022-084)

ALEXANDRE EVANGELISTA DA SILVA

**CONSTRUINDO O MAGISTÉRIO INDÍGENA: desafios na educação do povo
Xukuru em Pesqueira (Pernambuco)**

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

Área de concentração: Educação

Aprovada em: 23/02/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

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

Profa. Dra. Ana Caroline Amorim Oliveira (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Maranhão

O nome da nossa tribo é Xukuru do Ororubá,
significa o respeito do índio com a natureza.
Ubá é um 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 (XUKURU apud COPIXO,
1997, p. 5)¹

A gente fala desse processo de descolonizar.
É muito recente pra gente isso,
mas já estamos conseguindo
dar passos importantes (XUKURU apud LUDERMIR, 2019, p.
12)²

¹ Antes das invasões coloniais houveram diversas lideranças Xukuru. No entanto, pouco conhecemos sobre elas devido aos raros registros históricos. Após um longo período de silenciamento, o Cacique Xikão foi uma importante liderança política Xukuru de 1985 até o ato violento que o tirou desse mundo, em 20 de maio de 1998. A grafia Xikão Xukuru, própria do povo indígena da Serra do Ororubá, foi utilizada em nosso trabalho no reconhecimento da resistência cultural.

² A liderança política atual é do filho do Cacique Xikão, o Cacique Marcos Liedson Xukuru.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela inteligência e visão sobre os povos oprimidos.

Aos pensadores como Paulo Freire que ajudaram a construir um pensamento crítico para a América Latina. Freire nos ajudou a pensar as relações de construção de conhecimento e prática cultural não apenas para nossa realidade, quanto também a outras regiões do mundo ligadas a nós pelas influências do sistema colonial e resistência cultural desses povos. Com as leituras freireanas podemos construir novas propostas de conhecimento humano e crítico.

Ao acolhimento do Professor Marcelo Miranda, mais do que um orientador, um “professor-anjo”, que em muito contribuiu nas orientações e na minha formação enquanto pesquisador, e também como pessoa humanista.

Para as(os) professoras(es) Xukuru do Ororubá, que me ensinaram os significados da educação escolar indígena. Mesmo com a pandemia e a comunicação à distância, sempre dispostas(os) para contribuir na construção de nossa pesquisa. Fundamentais lutadoras(es) que levaram os valores e crenças adiante no Magistério Indígena.

À Professora Eliene Almeida, ao Professor Saulo Feitosa e à Professora Ana Carolina Oliveira, nos encaminhamentos de nosso estudo. Sem esquecer as aulas da Professora Allene Lage, da Professora Lucinalva Almeida e do Professor Janssen Felipe Silva.

À Coordenação do Mestrado, à Professora Conceição da Nóbrega, Professora Carla Aciolly e ao funcionário Rodrigo Albuquerque, pela atenção sempre que precisávamos.

À Turma do PPGEduc 2019, especialmente Eunice, Manuela, Natally, Adonis, Júnior, Hildebrando, Cyntia e Isaias, pelos momentos de trocas de saberes.

À Camila Sousa pelas preciosas dicas de Língua Portuguesa.

À bibliotecária Paula Silva pelas ponderações necessárias à normalização textual.

Ao irmão Mark Prange, norte-americano, que leu Franz Fanon na adolescência, em plenos anos 1970, época de muitas lutas sociais e políticas. Hoje, um “gringo” crítico e defensor dos direitos humanos.

À minha mãe Lindalva, meu pai José Severino (in memoriam), minha tia Elizabeth (Bete) e minha esposa Marinalva, pela compreensão nos momentos de ausência durante as pesquisas madrugadas a dentro, em uma verdadeira luta pelo conhecimento.

À todas e todos, sou muito grato.

RESUMO

Em nossa pesquisa, problematizamos quais as colaborações das duas gerações de professoras(es) veteranas(os) e novatas(os) do povo Xukuru do Ororubá no fortalecimento da identidade étnica? De maneira que, no objetivo geral, compreendemos as colaborações das(os) professoras(es) do povo Xukuru no fortalecimento do seu povo. E na perspectiva de objetivos específicos, identificar as lutas epistêmicas no documento Projeto Político Pedagógico das Escolas do Povo Xukuru (PPP Xukuru). E especificar as lutas epistêmicas no fortalecimento da identidade indígena verbalizadas pelas(os) professoras(es) Xukuru. Justificamos a nossa pesquisa pela ampliação da voz de direitos e de saberes dessas(es) professoras(es), sob discussões decoloniais. Nesse sentido, o nosso percurso teórico discutiu as categorias Colonialidade do Poder, Colonialidade do Saber, Colonialidade do Ser e Colonialidade da Mãe-Natureza; consciência histórica e caráter dialógico; lutas epistêmicas; a identidade étnica; a comunidade educativa; marcadores de fortalecimento; de negação à identidade étnica na escola indígena; diálogo intercultural; Forma “Retomada”; Pedagogia “Retomada”; os princípios Compromisso-Conscientização, Surgimento de Novas(os) Guerreiras(os), Mãe-Terra e Dom da Natureza e Oralidade da episteme Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru; etc. Para tanto, utilizamos a pesquisa qualitativa para enfatizar as subjetividades. Nossos sujeitos da pesquisa foram delimitados por idade, sexo e tempo de experiência docente: em seis professoras(es), três mulheres e três homens. E interpretamos os dados pela Análise de Conteúdo e análise temática de conteúdo no estudo das frequências de significados e diferentes opiniões verbalizadas por nossas(os) professoras(es) Xukuru em entrevistas semiestruturadas, feitas de modo remoto (on-line), individuais e em profundidade com as(os) professoras(es) Xukuru. Em nossa análise, identificamos os princípios pedagógicos das retomadas territorial-educacionais apresentados no PPP Xukuru, através dos eixos: a) Terra; b) Identidade; c) História; d) Organização; e) Interculturalidade. Contextualizando o significado desses eixos, analisamos as afirmações do movimento indígena através de Cartas das Assembleias Gerais do Povo Xukuru do Ororubá. E especificamos as lutas epistêmicas nas falas sobre os desafios das(os) professoras(es) Xukuru em sua prática docente. As verbalizações dos docentes indicaram negações das colonialidades nas interferências da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, como a desvalorização do Magistério Indígena, a falta de formações continuadas específicas, a imposição de espaços, tempo, livros não-indígenas, etc. Além das internalizações das colonialidades na própria comunidade escolar. Para a superação de tais desafios, a Formação da(o) Guerreira(o) se fez pensando e reconstruindo o PPP Xukuru pela escuta do seu povo, a escolha de docentes Xukuru para essas escolas, composição coletiva de coordenações escolares, autoformação com base nos saberes de seu povo, presença nas escolas do ritual do toré, lideranças e mais velhos. Como também espaços de vivência fora das escolas em momentos e locais sagrados, portanto em um contínuo processo de retomadas territorial-educacionais. Assim, a educação intercultural mediou relações de ensino-aprendizagem entre significados não-indígenas e Xukuru por meio de projetos pedagógicos envolventes entre povo e escola. Nesse sentido, a Formação da(o) Guerreira(o) fortaleceu a identidade étnica em estratégias de ensino para o autorreconhecimento dos valores e crenças das(os) educandas(os) Xukuru.

Palavras-chave: educação escolar indígena; formação da(o) guerreira(o) Xukuru do Ororubá; identidade étnica; autonomia; interculturalidade.

ABSTRACT

In our research, we problematize which are the collaborations of the two generations of veteran and new teachers of the Xukuru do Ororubá people in the strengthening of ethnic identity? Thus, in the general objective, we understand the contributions of the female teachers of the Xukuru people to the strengthening of their people. And in the perspective of specific objectives, identify the epistemic struggles in the document Pedagogical Policy Project of the Schools of the Xukuru People (PPP Xukuru). And specify the epistemic struggles in the strengthening of indigenous identity verbalized by the Xukuru teachers. We justify our research by the amplification of the voice of rights and knowledge of these teachers, under decolonial discussions. In this sense, our theoretical path discussed the categories Coloniality of Power, Coloniality of Knowledge, Coloniality of Being and Coloniality of Mother-Nature; historical consciousness and dialogical character; epistemic struggles; the ethnic identity; the educational community; empowerment markers; of negation to ethnic identity in the indigenous school; intercultural dialogue; "Taken Back" Form; "Taken Back" Pedagogy; the principles of Commitment-Awareness, Emergence of New Warriors, Mother-Earth and Gift of Nature and Orality of the episteme Formação de Guerreiras(os) Xukuru; etc. To this end, we used qualitative research to emphasize subjectivities. Our research subjects were delimited by age, sex, and time of teaching experience: in six teacher(s), three women and three men. And we interpreted the data through Content Analysis and thematic content analysis in the study of the frequencies of meanings and different opinions verbalized by our Xukuru teacher(s) in semi-structured, remote (on-line), individual, in-depth interviews with the Xukuru teacher(s). In our analysis, we identified the pedagogical principles of the territorial-educational resumptions presented in the Xukuru PPP, through the axes: a) Land; b) Identity; c) History; d) Organization; e) Interculturality. Contextualizing the meaning of these axes, we analyze the statements of the indigenous movement through the Letters of the General Assemblies of the Xukuru do Ororubá People. And we specified the epistemic struggles in the statements about the challenges of the Xukuru teachers in their teaching practice. The teachers' verbalizations indicated negations of colonialities in the interferences of the Secretariat of Education of the State of Pernambuco, such as the devaluation of the Indigenous Teachers, the lack of specific continuing education, the imposition of non-indigenous spaces, time, books, etc. Besides the internalization of colonialities in the school community itself. To overcome these challenges, the Formação de Guerreiras(os) Xukuru was done by thinking about and rebuilding the Xukuru PPP through listening to her people, the choice of Xukuru teachers, the collective composition of school coordinations, self-formation based on the knowledge of her people, the presence in the schools of the ancestral toré ritual, leaders and elders. In the living spaces outside the schools, in sacred moments and places, therefore in a continuous process of territorial-educational resumptions. Thus, intercultural education mediated non-indigenous learning and the learning of the Xukuru people in educational projects. It strengthened the ethnic identity through self-recognition of the values and beliefs of the Xukuru students.

Keywords: indigenous education; formação da(o) guerreira(o) Xukuru do Ororubá; ethnic identity; autonomy; interculturality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Organograma 1 -	Revisão de literatura	22
Organograma 2 -	Lutas epistêmicas	48
Organograma 3 -	Percurso teórico	66
Mapa 1 -	Mapa do Território Xukuru	75
Quadro 1 -	Distribuição das Aldeias Xukuru	76
Quadro 2 -	Perfil formativo e profissional das(os) professoras(es) Xukuru do Ororubá entrevistadas(os)	79
Quadro 3 -	Diferenças geracionais entre professoras(es) veteranas(os) e professoras(es) novatas(os) Xukuru	103
Organograma 4 -	Conflito de interesses entre Estado Brasileiro e povos indígenas	112
Quadro 4 -	Legislação da educação escolar indígena no Brasil	113
Organograma 5 -	Linha do tempo da educação escolar Xukuru	119
Foto 1 -	Assembleia Geral do Povo Xukuru do Ororubá (2010): “Preparando o território para acolher as novas gerações”	125
Foto 2 -	Toré de opipes em torno de árvore (pátio de uma escola Xukuru)	130
Foto 3 -	Autoformação em uma escola Xukuru durante a pandemia COVID-19 (setembro de 2021)	148
Foto 4 -	Tema gerador cipó-balaio da cultura Xukuru (trabalhado no 4º bimestre letivo de 2021)	152

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPN	Centro de Estudos Psicanalíticos do Nordeste (Arcoverde, Pernambuco)
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CIPIAL	Congresso Internacional dos Povos Indígenas da América Latina
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPIPE	Comissão das Professoras e Professores Indígenas de Pernambuco
COPIXO	Conselho de Professoras e Professores Xukuru do Ororubá
FABERJA	Faculdade do Belo Jardim (Pernambuco)
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPE SERTÃO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão de Pernambuco (<i>Campus Floresta</i>)
ISEP	Instituto Superior de Educação de Pesqueira (Pernambuco)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE
PPP Xukuru	Projeto Político Pedagógico das Escolas do Povo Xukuru do Ororubá
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas
SEDUC/PE	Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNB	Universidade de Brasília
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	34
2.1	Fundamentos da decolonialidade na compreensão da educação escolar indígena.....	34
2.2	Identidade em política e lutas epistêmicas indígenas.....	43
2.3	Das retomadas territorial-educacionais à educação intercultural Xukuru...	52
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	67
3.1	A Análise de Conteúdo.....	68
3.2	A construção dos materiais de pesquisa.....	70
3.3	O território do Magistério Xukuru.....	74
3.3.1	O Magistério Xukuru.....	77
4	O MUNDO DO MAGISTÉRIO XUKURU.....	86
4.1	“Essa fala não é minha, é do nosso, é do meu povo”: diferenças formativas e geracionais de seis <i>formadoras(es) de Guerreiras(os)</i>.....	86
4.1.1	Diferenças geracionais do Magistério Xukuru no fortalecimento da identidade étnica.....	98
4.2	“Nossa escola é uma escola indígena”: as retomadas territorial-educacionais no Projeto Político Pedagógico das Escolas do Povo Xukuru do Ororubá.....	103
4.2.1	As retomadas territorial-educacionais pela autonomia escolar Xukuru.....	104
4.2.2	Uma pedagogia em processo de retomada: a <i>Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru</i>.....	113
4.3	A colonialidade nas relações entre docentes e comunidade escolar: um desafio cotidiano para o fortalecimento da identidade Xukuru.....	156

4.3.1	Estratégias pedagógicas para o fortalecimento da identidade Xukuru.....	160
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
	REFERÊNCIAS.....	166
	ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	178

1 INTRODUÇÃO

O foco deste estudo foi a educação escolar indígena nos processos de ensino e aprendizagem visando a forma específica e diferenciada, embasado em um viés decolonial.

Nossas motivações de pesquisa vieram da origem familiar até a formação acadêmica. Do lado paterno da minha família existe uma questão de quem é ou não índio, pelo fato de alguns de nossos traços físicos serem semelhantes aos dos povos indígenas em relação à cor da pele, olhos pequenos, cabelos lisos, etc. Isso sempre motivou a reconstrução de parte do passado cuja memória foi esmagada por uma força maior de opressões e silenciamento sobre a origem étnica explicada pelo duro processo de colonização. Essa inquietação pessoal ganhou força durante a Educação Básica como uma questão latente e sem resposta definida em minha trajetória de vida.

Na graduação, a primeira bolsa de pesquisa do PIBIC/CNPq, na Fundação Joaquim Nabuco (2004-2005), foi ao encontro desse passado desconhecido no projeto intitulado *Índios, Território e Memória*, sobre a territorialização e memória indígena em estudos históricos e antropológicos dos povos indígenas no Estado de Pernambuco. Depois, a experiência como professor de História na Educação Básica fez com que verificássemos a forte presença de preconceitos, especialmente após as leituras do Curso de Especialização em Culturas Africanas, Da Diáspora e dos Povos Indígenas, na Universidade de Pernambuco (UPE, 2017-2018)³.

As disciplinas cursadas no Programa de Mestrado em Educação Contemporânea (PPGEduc/UFPE, *Campus Caruaru*) nos levaram às leituras de perspectivas educacionais emancipatórias, tais como: o paradigma emergente na visão dos próprios povos indígenas das realidades político-culturais; as discussões decoloniais na compreensão das identidades indígenas. Categorias que confrontaram e problematizaram as negações das Colonialidade do Poder, Saber, Ser e da Mãe-Natureza.

No viés da educação intercultural, a escola indígena trabalhou de modo específico e diferenciado, no caminho da autonomia pedagógica para Catherine Walsh (2010); Janssen Silva (2013; 2014).

Na compreensão desse caminho de autonomia pedagógica indígena foi necessário o reconhecimento da ferida colonial, ou seja, dos ressentimentos, sufocamentos e

³ Esse artigo destacou a resistência política e cultural do povo Xukuru do Ororubá (SILVA, 2018).

submissões internalizados pelos povos indígenas desde às invasões coloniais. Nesse sentido, as novas leituras destacaram os genocídios e etnocídios⁴ enquanto estratégias de eliminação do modo de vida dos povos indígenas. Houve e, infelizmente ainda há, etnocídios na dominação cultural, com o silenciamento do idioma, imposição da religião cristã e do modo hegemônico. O colonialismo interno perdura nessas imposições em projetos de submissão e homogeneização destacados nos estudos de Aníbal Quijano (2005); Pablo Casanova (2007).

Dessa forma, nossas preocupações foram transformadas pelo diálogo com o campo e sujeitos da pesquisa. A princípio, pretendíamos pesquisar a formação superior da *Licenciatura Intercultural Indígena*⁵, curso destinado a professoras(es) já em atuação nas escolas indígenas de Pernambuco entre 2009 e 2018 no *Campus Caruaru* (UFPE). Os estudantes vinham dos doze povos indígenas, naquele momento, reconhecidos pelo governo federal: Atikum, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankaiwká, Pankará, Pankararu (Serra Cacária), Pankararu, Pipipã, Truká, Tuxá e Xukuru do Ororubá. Em decorrência da não continuidade do curso *Licenciatura Intercultural Indígena*, por falta de investimentos em políticas educacionais do governo federal, optamos pelo estudo da formação escolar e prática docente das(os) professoras(es) Xukuru.

Para o estudo empírico, focamos o povo indígena Xukuru da Serra do Ororubá, localizado no município de Pesqueira e parte do município de Poção (Estado de Pernambuco). Os Xukuru se organizaram em 24 aldeias ao longo do território demarcado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Escolhemos esse povo pelo contato com eles no tempo da graduação e pela organização dos Xukuru desde as “retomadas” territoriais-educacionais (ou seja, das reconquistas de suas terras e espaços culturais invadidos por fazendeiros ou posseiros).

⁴ Os termos genocídio e etnocídio tiveram funções diferentes nos processos de dominação colonial. Os genocídios foram extermínios físicos na dominação política e econômica. Enquanto os etnocídios representaram a destruição cultural de um povo considerado inferior, ou seja, a continuação do genocídio nas questões culturais. Tais termos foram provenientes do etnocentrismo na abordagem sociológica de Ricardo Costa (2020, p. 88-89) onde, "apenas os valores da própria cultura ao analisar todas as demais", sustentada na "experiência de estranhamento do "outro", distinto sob o ponto de vista cultural, mas que representou fenômenos de violência contra o que era visto não somente como diferente, mas também "ameaçador" e "selvagem", resultando no genocídio" de povos considerados como "inferiores".

⁵ A *Licenciatura Intercultural Indígena* (UFPE) foi um curso de graduação para professoras(es) indígenas no *Campus* do Agreste, na cidade de Caruaru. No momento, o curso foi suspenso por falta de investimento financeiro do governo federal, com o fim do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). Na primeira turma da *Licenciatura Intercultural Indígena*, entre 2009 e 2014, ingressaram 150 alunas(os), das(os) quais, 148 foram concluintes e 2 desistentes. A segunda turma, no período de 2014 a 2018, contou com 160 matriculadas(os), 13 desistentes e 147 diplomadas(os). Essas informações foram cedidas pela ex-secretária do referido curso. Atualmente, o curso está sendo retomado.

Ao longo do texto, denominamos de retomadas territorial-educacionais o processo de luta nesses dois sentidos dos povos indígenas: organização política e ensino-aprendizagem. Segundo Daniela Alarcon (2013, p. 100), pode-se “afirmar que as retomadas de terras consistem em processos de recuperação, pelos indígenas, de áreas por eles tradicionalmente ocupadas e que se encontravam em posse de não-índios”. Para Rosane Lacerda (2021, p. 197), retomada é uma luta pela valorização da cultura indígena mantendo-se trocas de conhecimentos com outros setores da sociedade “enquanto projeto e prática pedagógica intercultural e emancipatória, de confronto e libertação do poder tutelar do Estado e das amarras do padrão colonial de poder”. Dessa forma, destacamos as retomadas territorial-educacionais na criação de escolas nos territórios indígenas da Região Nordeste, a partir dos anos 1990.

O termo “retomadas” tem um significado territorial e educacional amplamente empregado pelos Xukuru em alusão não apenas à reconquista do território sagrado, mas também, à reelaboração das práticas culturais e processos de educação. Nesse caminho, as escolas são assumidas pela voz dos valores e crenças Xukuru, de uma educação diferenciada e específica pensada sob a liderança do Cacique Mandaru Xikão, uma grande liderança política e intelectual, agora, espírito guia, encantado na Serra do Ororubá⁶.

Entre o povo Xukuru, a primeira retomada territorial-educacional foi a Aldeia Pedra D’Água, um lugar histórico na luta por autonomia indígena, pois, de acordo com Edson Silva (2008, p. 18): “o local se tornou um marco na organização e mobilização indígena nas retomadas de terras em poder dos fazendeiros e na reivindicação pela demarcação oficial do território”.

Dessa forma, foi problematizado o próprio sistema de ensino da sociedade hegemônica brasileira criticado pela reprodução de opressões, desigualdades e exclusões sociais observadas por Pablo Gentili; Tomaz Silva (2012). Com isso, o pertencimento do povo Xukuru esteve presente perante à sociedade nacional e ao lado dos vários povos indígenas.

Nesse sentido, durante a Assembleia Xukuru, em maio de 2007, visitamos uma escola indígena no início do processo de retomada da Aldeia Cana Brava (Município de

⁶ Reafirmamos a grafia Xikão Xururu por representar a escrita do povo indígena da Serra do Ororubá. A partir de 1985, o Cacique Xikão ingressou nas lutas do povo Xukuru e em 1989, iniciou a liderança das retomadas territorial-educacionais, segundo o indigenista e professor Dr. Saulo Feitosa (PPGEduc/UFPE). Um dos invasores das terras Xukuru encomendou a morte do Cacique Xikão, encantado na Serra do Ororubá, em 20 de maio de 1998. Cf.: Folha de Pernambuco. **Cacique Xikão: vinte anos sem o guerreiro**. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/cacique-xikao-vinte-anos-sem-o-guerreiro-veja-fotos/68828/>. Acesso em: 28 dez. 2020.

Pesqueira). Era um espaço semelhante às pequenas casas dos moradores da região, com um vão sem divisórias, chão grosso. Um reflexo das precárias condições de escolas rurais multisseriadas com professoras(es) não-indígenas, subordinadas(os) a políticos contrários à liberdade de ensino-aprendizagem Xukuru.

Posteriormente, já como aluno do Mestrado em Educação Contemporânea, estivemos em outra Assembleia Xukuru, em maio de 2019, sediada na Aldeia Pedra D'Água. E no final do mesmo ano, através do grupo de pesquisa sob a orientação do Professor Marcelo Miranda, fomos à Escola Estadual Intermediária Monsenhor Olímpio Torres, localizada na antiga vila colonial Aldeia de Cimbres (Pesqueira). Na ocasião, participamos de uma roda de diálogo com as(os) professoras(es) e uma aluna *mais velha*, autoridade na sabedoria ancestral Xukuru. Experiências essas, que me inquietaram em face à educação escolar indígena nas dimensões pedagógica e política sobre o trabalho das(os) docentes Xukuru em um novo rumo da pesquisa.

Nesse caminho, diferenciamos educação e escolarização. A educação indígena se diferenciou da educação conhecida na sociedade hegemônica, pelos processos de aprendizado na experiência do povo tradicional oposta à hierarquização subalterna. Para compreendermos a educação escolar indígena fizemos as seguintes distinções do modelo escolar: educação não-formal e formal; educação indígena; modelo de escola sistematizado; escola rural; escola reprodutora de desigualdades e as diferenças entre gerações de professoras(es); as(os) professoras(es) enquanto agentes culturais e políticos. Tais discussões são elencadas por Carlos Brandão (2007); Comissão das Professoras e Professores Indígenas de Pernambuco (2000); Maria Nogueira (2009); Marlene Ribeiro (2012); Roseli Caldart (2004); Pierre Bourdieu (2007).

De modo geral, a educação envolveu família e sociedade em aprendizados diversos ao longo da vida, como a linguagem e a cultura, processos também conhecidos por educação não-formal. A educação não-formal não pode ser enquadrada em um modelo, e sim, em aprendizados contínuos sem a escola, como os valores morais, experiências de vida e trabalho. Assim, a formação ampla nas culturas tradicionais e sociedades modernas não necessitou da escola. Para Brandão (2007, p. 13): “onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber

de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado”⁷.

Do mesmo modo que na educação não-formal, na educação indígena, quem ensinou foram os pais, lideranças e *mais velhos* na socialização das práticas culturais, calendário e rituais ancestrais⁸. Assim, a educação foi um trabalho coletivo para toda a aldeia (COPIPE, 2000)⁹.

Diferentemente desse processo, a educação formal sistematizou o conhecimento no lugar especializado da escola, na relação entre professor(a) e aluna(o). Essa sistematização do lugar escola foi trazida da Europa pelos colonizadores, e depois, pelo Estado Nacional no controle dos conteúdos pedagógicos. De modo que, os processos de escolaridade foram determinados pelo sistema de ensino, como a divisão da escolaridade em níveis (educação escolar, curso técnico, ensino profissionalizante, nível universitário) de conhecimentos hierarquizados pelo grupo social hegemônico. Para Nogueira (2009):

Não se trata aqui apenas do conhecimento maior ou menor que se possa ter da organização formal do sistema escolar (ramos de ensino, cursos, estabelecimentos), mas, sobretudo, da compreensão que se tenha das hierarquias mais ou menos sutis que distinguem as ramificações escolares do ponto de vista de sua qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro. Esse conhecimento é fundamental para que os pais formulem estratégias de forma a orientar, de modo o mais eficaz possível, a trajetória dos filhos, sobretudo nos momentos de decisões cruciais (continuação ou interrupção de estudos, mudança de estabelecimento, escolha do curso superior, etc.) (NOGUEIRA, 2009, p. 53).

No caminho das desigualdades sociais, a educação rural representou um projeto precário da educação formal. Nela, o processo educativo atendeu aos interesses das elites agrárias para a formação de trabalhadores rurais. Nas escolas rurais permaneciam a falta de estrutura física e a péssima situação de ensino-aprendizagem, como a inexistência de projeto político-pedagógico. Semelhantes às escolas das grandes periferias em questões de precariedade, segundo Ribeiro (2012), predominavam a apatia estudantil, a desvalorização e a desmotivação docente.

⁷ Em nossa pesquisa, saber tem significado de resistência cultural, de elementos pertencentes a determinado povo tradicional. E conhecimento segue a linha hierárquica dos processos hegemônicos impostos pela sociedade nacional.

⁸ Outro valor aprendido pode ser o idioma indígena. Entre os Munduruku de Baixo (Pará e Amazonas) a língua portuguesa tomou o lugar do idioma original. E no exemplo dos Fulni-ô (Agreste do Estado de Pernambuco), principalmente as(os) *mais velhos* mantiveram boa parte da língua materna, o Yathê ou Iatê.

⁹ COPIPE significa Comissão das Professoras e Professores Indígenas de Pernambuco, representando a reunião de todos os conselhos das escolas indígenas de Pernambuco.

Na tentativa de romper com essa precariedade e dominação política na educação rural, surgiu a concepção da Educação do Campo. A Educação do Campo teve por finalidade romper o currículo urbanocêntrico que desprezou as especificidades dos saberes do povo do campo (CALDART, 2004).

No entanto, também existiram distinções entre educação indígena e educação escolar indígena. A educação indígena foi mais ampla nos laços de solidariedade comunitária. Ela se caracterizou pelo processo de socialização dos povos indígenas. Por sua vez, a educação escolar indígena foi a apropriação da escola pelos povos indígenas, de modo específico e diferenciado para cada povo. Dessa maneira, a escola do povo Xukuru do Ororubá possui uma relação intercultural com outros setores da sociedade hegemônica, além de sistematizar saberes indígenas.

Vale ressaltar que a escolarização branca foi homogênea e tensionada pela centralização dos valores individuais da sociedade hegemônica, instrumentalizada na repetição (leitura, comunicação rápida e memorização). Esse processo não faz sentido nas perspectivas plural e tradicional fortalecidas nas escolas indígenas.

Na educação escolar indígena, as condições objetivas diferenciaram oportunidades e desejos formativos. As desigualdades econômicas determinaram mais oportunidades de estudo às elites e à marginalização de camadas oprimidas da sociedade. Enquanto os desejos formativos encaminharam a luta por direitos na apropriação de lugares sociais¹⁰. Para Bourdieu (2007), a reprodução das desigualdades sociais ocorreu na dialética entre as oportunidades de estudo e experiências de trabalho:

Os direitos que o direito dá não são senão a forma explícita, garantida, legítima, de todo esse conjunto de *chances apropriadas*, de possíveis monopólios por onde as relações de força presentes se projetam sobre o futuro, comandando, em retorno, as disposições presentes. O poder, como apropriação antecipada, como futuro apropriado, é o que mantém as relações entre os agentes para além da criação continua das interações ocasionais [...] senão ao preço de um trabalho incessante, a outras formações em que o domínio dos mecanismos (tais como o mercado de trabalho ou o mercado escolar) que, por seu funcionamento próprio, tendem a assegurar a reprodução das relações de dominação, confere um direito de preempção sobre os possíveis que dispensa do trabalho incessante que é necessário, em outros contextos, para se apropriar duravelmente do futuro dos outros (BOURDIEU, 2007, p. 97) [Grifos do autor] [Grifos nossos].

¹⁰ Para Bourdieu (2007, p. 134), o tempo aprofundado no estudo escolar é o “*capital cultural incorporado*”. As camadas mais pobres têm dificuldades formativas sendo dependentes das oportunidades geradas pelo trabalho.

Dessa maneira, a reprodução das desigualdades sociais se impôs ao longo das gerações de professoras(es) na biografia pessoal e em seus processos de formação docente. Vale destacar que as(os) professoras(es) são agentes culturais e políticos e não mecanismos do sistema opressor estatal.

De tal modo, as escolas em geral e as escolas indígenas tiveram grandes diferenças nas propostas pedagógicas. As escolas da sociedade não-indígena serviram ao modelo de sociedade imposto pelas elites hegemônicas do Estado Nacional, regulado e hierarquizado, na manutenção dos privilégios e reprodução das desigualdades e exclusão social. No entanto, as escolas indígenas representaram as aspirações dos seus povos contra a dominação cultural imposta, isto é, no reconhecimento das(os) professoras(es) enquanto agentes culturais e políticos no ensino dos valores e crenças singulares dos seus povos.

Ressaltamos ainda, que nosso estudo abordou o movimento indígena no campo da escolarização, pois, essa ação contribuiu e vem contribuindo como um dos agentes construtores da escola indígena contemporânea. Uma vez que essa mobilização teve início nas assembleias indígenas dos anos 1970 e 1980 com incentivo do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) para o fortalecimento da identidade étnica a partir da organização política. Desse modo, a educação escolar indígena nasceu em meio às reivindicações das lideranças cacicais¹¹.

Nesse sentido, o movimento indígena reivindicou a autonomia nos processos de escolaridade na elaboração dos próprios sistemas de ensino. O movimento indígena canalizou a rede de contatos e intercâmbios de ideias necessárias à inserção dos povos indígenas nas sociedades latino-americanas. Todos esses esforços contribuíram para o fortalecimento de valores e crenças fundamentados na preservação cultural e organização interna desde a escola e processos de ensino.

Assim, apresentamos o contexto de criação das escolas indígenas na Bolívia, no Brasil e reivindicadas no Estado do Rio Grande do Sul, em decorrência das sínteses

¹¹ O movimento indígena no Peru e na Bolívia afirmou a organização cultural e política com foco nos saberes produzidos nas aldeias ainda que o movimento indígena nunca tivesse unanimidade entre as diversas lideranças e vários países, devido à incorporação de doutrinas contrárias aos valores indígenas, como o marxismo e o liberalismo, e também a manipulação das elites hegemônicas. Nesse cenário, as lideranças cacicais convergiam para a criação de escolas com propostas de ensino bilíngues (na língua espanhola e línguas indígenas) em uma formação reivindicatória e autônoma pelos direitos territoriais, à cultura ancestral e à inserção no mercado de trabalho. No Brasil, o movimento indígena é o espaço de mobilização das lideranças indígenas para o fortalecimento da sua identidade étnica por meio da organização política. Para maior profundidade nas questões do movimento indígena, Cf.: Anne Taylor (1992); Kelly Oliveira (2010); Silvia Cusicanqui (2010a).

históricas feitas por Vitaliano Choque (1992); Luís Grupioni (2006); Maria Bergamaschi (2012).

As primeiras escolas indígenas aqui relacionadas foram as escolas dos Ayllu (aldeia andina) organizadas por Caciques Empoderados na Bolívia da primeira metade do século XX. Nas escolas dos Ayllu os docentes trabalharam conteúdos bilingues, destacando a história das antigas instituições sociais andinas, território e liberdade cultural, com o ensino somente de professoras(es) e educandas(os) indígenas, caso do Centro Educativo Qullasuyu, criado por Nina Qhispi. Outras experiências pedagógicas foram os centros de formação de professoras(es) indígenas da Escola Indigenal de Warisata criados por Elizardo Pérez. E a criação de escolas autônomas custeadas pelos próprios povos indígenas sem interferência do Estado Nacional ou das elites, organizadas pelo Cacique Santos Marka Tula. Esses três projetos de escolarização indígena contestavam a interferência externa, contextualizadas no modo de vida tradicional, como explica Choque (1992):

La educación fue entonces, desde sus inicios, una práctica que entrañaba profundas ambigüedades, pues por un lado formaba parte del proyecto civilizatorio liberal occidental y por otra parte, fue asumida por el propio movimiento indio como una reivindicación destinada a anular las discriminaciones y desigualdades de la situación colonial en que vivía. Es en este contexto que debe comprenderse la lucha por la educación del movimiento de caciques apoderados (CHOQUE, 1992, p. 48-49).

No Brasil, as experiências de escolas indígenas ocorreram pela ação do movimento indígena a partir dos anos 1980 e 1990, com apoio de missionários indigenistas e organizações não-governamentais. O movimento indígena brasileiro lutou pela criação do modelo próprio de ensino com base nas diferenças étnicas, como aludiu Luís Grupioni (2006):

É nesse contexto que os povos indígenas no Brasil têm reivindicado uma escola indígena que lhes sirva de instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro, dando-lhes acesso a conhecimentos necessários para um novo tipo de interlocução com o mundo de fora da aldeia. Nesse processo, a escola ganhou relevância dentro do movimento indígena, e os professores indígenas, organizados em uma nova categoria de profissionais, têm hoje uma pauta própria de luta e reivindicações. A questão da educação está na agenda do movimento indígena contemporâneo, presente em todas as assembleias e reuniões, vista como um tema central para a conquista da autonomia indígena. Nesse novo cenário, associações de professores indígenas têm surgido e cumprido um importante papel na organização dos professores, na reivindicação junto a diferentes órgãos de governo, na proposição de encontros, seminários e estudos de temas relacionados à prática escolar, na

formulação de princípios e de metas a serem conquistadas (GRUPIONI, 2006, p. 45-46).

No entanto, o movimento indígena brasileiro teve e ainda tem muitas dificuldades em reverter as imposições da escolarização branca. No Estado do Rio Grande do Sul, as primeiras escolas indígenas estadualizadas foram as dos povos Kaingang e Guarani, nos anos 1980, época em que conquistaram as primeiras formações específicas, um curso de Nível Médio de Magistério. E, mais recentemente, a gestão das escolas indígenas por professoras(es) indígenas, renomeadas conforme a memória ancestral¹².

Nesse caminho, para Bergamaschi (2012, p. 403), referindo-se às palavras de Silva, a escola indígena foi “valorizada como instrumento para a compreensão da situação extra-aldeia e para o domínio de conhecimentos e tecnologias específicas que elas podem favorecer”. Todavia, a especificidade étnica continuava impedida pela burocracia estadual, a “Secretaria de Estado da Educação, no Rio Grande do Sul, foi de reconhecer a escola indígena e, mais tarde, atendendo reivindicações dos povos indígenas, a especificidade étnica começou a ser reconhecida, ainda de forma tênue” (BERGAMASCHI, 2012, p. 407). Por isso, a esfera jurídica foi tão importante para a legitimidade da educação escolar indígena. Nesse sentido, a Constituição Federal (1988) é um marco inicial para a criação dessa modalidade de ensino. Como resultado, o Plano Nacional de Educação (2001) propunha a criação da categoria escola indígena, a fim de assegurar a educação intercultural e bilíngue nos sistemas de ensino. Vale ressaltar que tais documentos vêm no bojo do processo de redemocratização da sociedade brasileira após o término da ditadura militar de 1964 (com duração de 21 anos).

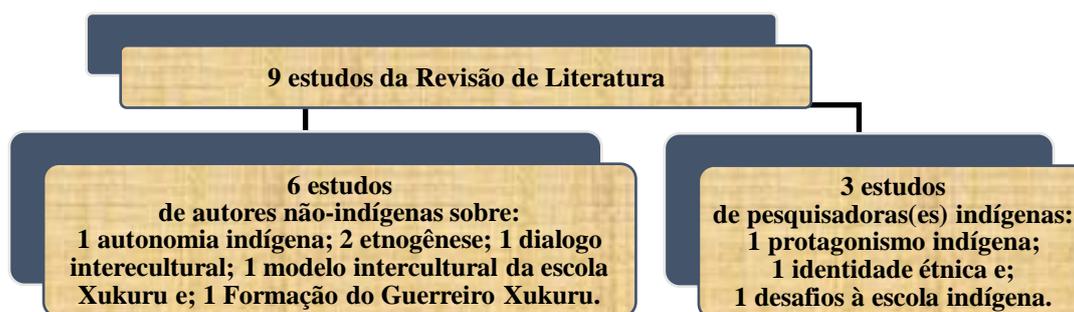
Assim, o primeiro desafio para a educação escolar indígena foi a existência de professoras(es) indígenas. O segundo desafio foi a mudança nas metodologias de ensino idênticas às escolas não-indígenas para as perspectivas interculturais. E o terceiro, a organização administrativa autônoma.

Nossa revisão de literatura se apoiou em seis estudos de autores não-indígenas e três estudos de pesquisadoras(es) indígenas levando em consideração a identidade étnica e a educação escolar indígena. As leituras dessas(es) autoras(es) elencadas(os) foram necessárias na contextualização do Magistério Indígena. Não só por estudos acadêmicos,

¹² O nome de cada escola pode contribuir para reforçar a memória de personagens católicos e políticos das elites. Ou seja, pode dizer muito de quem controla o processo de ensino. Por esse motivo, as lideranças colocaram nomes indígenas para substituir alusões à dominação religiosa externa e de políticos não-indígenas.

mas também, por aquelas(es) que vivenciaram e pesquisaram esse contexto escolar. Desse modo, os primeiros estudos acentuaram as categorias: etnogênese; autonomia nas escolas indígenas; diálogo intercultural; modelo intercultural da escola Xukuru; *Formação do Guerreiro Xukuru*¹³. Tais conceitos foram discutidos pelos autores não-indígenas Eliene Almeida (2001), Félix Santos (2004), Darci Secchi (2005), Miguel Bartolomé (2006), Lara Andrade (2010) e Ruth Pavan; Maria Lopes (2013). A partir da revisão de literatura foi possível relacionar os estudos selecionados no organograma abaixo:

Organograma 1 - Revisão de literatura.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O primeiro estudo destacou a gênese de novos povos indígenas para compreensão da identidade étnica (o autorreconhecimento enquanto povo indígena). Para tanto, foi embasado nas categorias de análise histórico-antropológica etnogênese; etnopolítica; historização trabalhadas por Bartolomé (2006). O antropólogo fundamentou-se na análise bibliográfica e entrevistas com povos indígenas no Brasil, Colômbia, México, etc.

Como resultado, o processo de etnogênese diferenciou os povos indígenas contemporâneos e os povos fundadores da etnia, devido às perdas da língua original e aquisição de outros elementos culturais durante a colonização. A exemplo das misturas, ou seja, o encontro dos povos indígenas com outros povos, como os quilombolas ou negros escravizados, que gerou os atuais indígenas negros (de pele escura e cabelo crespo). Nessa visão, a etnogênese possuiu as seguintes classificações étnicas: a) as etnias reconstruídas, outrora silenciadas, recriaram a memória coletiva, as práticas ancestrais, o apego ao território sem a base da cultura ancestral originária (caso do povo Xukuru do Ororubá, Pesqueira, Pernambuco); b) as etnias ressuscitadas, os povos indígenas

¹³ Nesta obra, Félix Santos (2004) utilizou a grafia Formação do Guerreiro Xukuru. Porém, fizemos questão de mencionar a grafia feminina e masculina na composição de gênero do magistério, nomeada de *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*.

detentores de parte da memória ancestral recuperada com o auxílio de pesquisadores, a exemplo das etnias nos Estados do Amazonas, Pará, Mato Grosso, etc¹⁴.

Com isso, foi possível identificar a relação contemporânea de historização e união dos fragmentos culturais existentes, na composição coletiva de novas origens ou representações do passado ou do presente. Para Bartolomé (2006):

Como sabemos, a memória coletiva habitualmente não é tão coletiva. Em geral, os anciãos e alguns intelectuais orgânicos, cuja insatisfação com o presente leva a valorizar o passado, costumam ser os depositários dos dados, capazes de “reforçarem” a memória coletiva. Esta reconstrução histórica e identitária tende a admitir distintos níveis de incongruências e de lacunas com relação a uma possível “verdade” historiográfica, já que não lhe importa tanto a coerência formal do relato ou da narrativa étnica construída, mas sua capacidade de se referir à vida social e de lhe dar um novo sentido (BARTOLOMÉ, 2006, p. 57-58).

Desse modo, o fortalecimento da identidade étnica se apresentou no caminho entre a educação geral dos povos indígenas e a escola indígena. Nele, o pertencimento étnico potencializou os processos de ensino em uma representação social específica.

O segundo estudo concordou com essas perspectivas na crítica às categorias homogêneas, tais como: povos emergentes e povos ressurgentes, feita por Andrade (2010). Ela enfatizou as resistências culturais no processo de reconhecimento étnico do povo Pankará, na Serra do Arapuá (município de Carnaubeira da Penha, Sertão de Pernambuco). Foi uma pesquisa de antropologia política que destacou as relações entre parentesco e territorialidade na autodeclaração étnica do povo Pankará. A autora pesquisou documentos históricos (manuscritos) e recursos da etnografia como entrevistas semiestruturadas com o povo Pankará na compreensão da história oral e experiências de vida.

Decorrente disso, o Projeto Político-Pedagógico das Professoras e Professores das Escolas do Povo Pankará ressaltou um povo resistente na reelaboração cultural com base na transmissão oral das tradições. Nessa perspectiva, Andrade (2010) abordou que:

Para nós Povo Pankará é na tradição onde tudo começa. Com nossos pajés e anciãos, pois entendemos que eles são nossas raízes, que fortalecem a nossa fé e nos dão força para levar adiante as tradições. Desde os antepassados, até os dias atuais, vêm-se mantendo as crenças [...]. As escolas refletem a situação geográfica do povo Pankará, por isso, a gestão tem a ver com as relações

¹⁴ O povo Xukuru do Ororubá tem base na reconstrução da memória ancestral. Eles foram etnicamente reconhecidos no estudo etnográfico de Vânia Fialho (1992) e nas denominadas emergências étnicas no contexto histórico-antropológico dos povos indígenas do Nordeste por João Pacheco de Oliveira Filho (2004).

sociais e familiares estabelecidas na comunidade. No processo de decisão valorizamos a participação coletiva da comunidade, tanto na organização como no planejamento [...]. Na gestão escolar, os professores/as e coordenadores/as não atuam sozinhos [...] A educação escolar está submetida à organização do povo, ou seja, o conselho de anciãos, cacique, pajé, lideranças de aldeias e a própria comunidade (ANDRADE, 2010, p. 70) [Grifos da autora].

Essas resistências culturais na escola dos Pankará foram guiadas pela sobrevivência dos costumes e lutas pela autonomia:

É na resistência a essa perseguição que os Pankará reafirmam que a política municipal não tem poder na serra, pois eles têm a organização social própria, como aparece em vários documentos encaminhados para o ministério público denunciando a perseguição. O principal argumento é que a organização Pankará tem por base os *mais velhos*, os pajés, e por isso a interferência externa não tem legitimidade (ANDRADE, 2010, p. 72) [Grifos nossos].

O terceiro trabalho, um artigo escrito na forma de ensaio, seguiu o caminho específico da escola indígena na oposição entre os paradigmas dependência e autonomia preconizados por Secchi (2005). Nesse caminho, foram utilizadas as categorias: políticas públicas na educação escolar indígena; protagonismo indígena; sociedades indígenas; sociedade nacional; autonomia.

Esse estudo indicou a autonomia no diálogo com as diferenças culturais e trocas intersocietárias. Problematizou-se o domínio sobre os processos educativos internos como capacidade de autonomia e negações ao domínio externo (dependência e subalternização) presentes na escola indígena. Na ênfase de Secchi (2005):

O grau de autonomia de uma sociedade pode ser aferido *pela sua capacidade ou incapacidade de exercer o controle sobre os elementos culturais disponíveis*. Quando a capacidade social de incorporar o potencial energético e informativo for crescente, crescente será também a autonomia; caso contrário, tenderá à ampliação da dependência (SECCHI, 2005, p. 7) [Grifos do autor].

Por tudo isso, a dependência esteve encerrada no silenciamento e imposição de hierarquias sociais. A dependência negou as capacidades construídas no cotidiano dos povos tradicionais de uma escola fixada no eurocentrismo contrário ao diálogo e diversidade cultural¹⁵.

¹⁵ A educação formal destinada aos povos indígenas se subordinava aos paradigmas do colonialismo português, assimilacionismo imperial e integracionismo do Estado Nacional Republicano e, nos últimos anos, à exclusão autoritário-neoliberal nas pautas educacionais.

O quarto trabalho reconheceu o diálogo intercultural como procedimento de ensino escolar indígena, para Pavan; Lopes (2013). As autoras criticaram as subalternidades do modelo de ensino hegemônico, corroborando com as opiniões das(os) acadêmicas(os) indígenas. E sublinharam as seguintes categorias: diálogo intercultural; saber e poder colonial; movimento indígena; identidade; sociedade nacional; etnocentrismo; grupos subalternizados. Elas dedicaram oito anos a uma etnopesquisa-ação feita em rodas de conversa com as(os) acadêmicas(os) de etnias Xavantes (Mato Grosso); Terena, Kadiwéu e Guarani/Kaiowá (Mato Grosso do Sul), e Tuyuka (Amazonas) e na própria universidade.

Para tanto, o estudo via diálogo intercultural chegou a três conclusões: a) a afirmação da identidade étnica enquanto povo indígena pelo reconhecimento da diferença cultural e direitos sociais não-subalternos; b) a reavaliação dos pressupostos teóricos acadêmicos, por vezes, indiferentes às particularidades de campos culturais específicos; c) a contraposição entre a meritocracia individualista dos setores hegemônicos e o compromisso ético coletivo na escolarização indígena. Assim, o diálogo intercultural questionou as hierarquias e subalternizações teóricas. Nesse caminho, Pavan; Lopes (2013) afirmaram que:

Quantas vezes, ao procurarmos discutir um autor, fomos incapazes de entender que, mesmo estando filiado ao pensamento pós-colonial ou decolonial, ou ainda, à epistemologia do sul, ele pode ter produzido um conhecimento que também carrega as marcas do saber, do poder e do ser colonial. Quantas vezes fomos incapazes de entender a compreensão diferente dos indígenas, esforçando-nos para convencer o indígena da pertinência do pensamento do autor e do nosso pensamento. Quantas vezes continuamos nos colocando no lugar de dizer quem é o indígena e não o escutamos na sua diferença (PAVAN; LOPES, 2013, p. 15).

A quinta pesquisa abrangeu as imposições políticas externas (estadual e municipal) contrárias às práticas interculturais de afirmação dos valores e crenças nas escolas Xukuru, observadas por Almeida (2001). Em um trabalho pioneiro e de referência, a indigenista apresentou as categorias: índios *misturados*; etnocentrismo; homogeneidade cultural; reelaboração cultural; relações interculturais. A autora realizou uma pesquisa qualitativa, com análise documental na legislação das escolas indígenas (anos 1980-1990) e interpretou as vozes dos agentes construtores da educação Xukuru. Como técnica de construção de dados, utilizou a observação participante e entrevistas semiestruturadas com as lideranças e professoras(es) na época de transição das escolas de sítio no território invadido para as escolas indígenas do território Xukuru.

Nesse sentido, Almeida (2001) problematizou o lugar e os agentes culturais e políticos na educação escolar Xukuru. A autora indicou as negações políticas do município de Pesqueira contrárias à autonomia pedagógica Xukuru, como a presença de docentes não-indígenas nessas escolas e que esses não consideravam as opiniões do Conselho de Professoras e Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO). Práticas assentadas nas relações interculturais, de saberes transmitidos oralmente pelos *mais velhos* e mediação dos saberes tradicionais com os conhecimentos não-indígenas (interculturalidade).

Assim, a mediação pela interculturalidade estava no processo de luta para uma escola do povo Xukuru. Dessa forma, a escola desejada era um espaço não-opressor, contrário às destruições externas, na construção da autonomia dos saberes tradicionais e ordem política interna, em um novo modelo de ensino mediado pela interculturalidade. Segundo Almeida (2001), a escola indígena:

É um espaço de fronteira de comunicação entre a sociedade majoritária e os povos indígenas, porque é o espaço do diálogo entre os saberes, da interculturalidade, constituindo-se, assim, um novo modelo de escola, onde se trabalha com a pluralidade de concepções, de saberes, de filosofias, sem marginalizar os processos de produção do conhecimento e os saberes indígenas (ALMEIDA, 2001, p. 47) [Grifos nossos].

No entanto, a interculturalidade se fazia pela resistência no trabalho pedagógico. O direito ao calendário específico era negado pela Secretaria Municipal de Educação (Pesqueira) quando “não quer que a escola feche as portas na quarta-feira, mas a gente fecha, a gente tá querendo fazer um calendário baseado no tempo da plantação e da colheita”, na afirmação da Professora PI 4 entrevistada por Almeida (2001, p. 108). A imposição de conhecimentos universais sobre os saberes indígenas fazia com que os conteúdos pedagógicos fossem adaptados e fortalecidos na realidade do povo Xukuru, em que na “aula de religião a gente fala dos nossos Encantados de Luz, do nosso Toré, a gente também reza pra Nossa Senhora das Montanhas”, como ressaltou a Professora PI 3 (ALMEIDA, 2001, p. 118).

A sexta obra focou nos princípios político pedagógicos emancipatórios da *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* pesquisados por Santos (2004). O autor trabalhou as categorias: educação escolar indígena; movimento indígena; identidade indígena no Nordeste; memória coletiva. Em uma linguagem marxista alusiva à luta de classes, foi uma pesquisa qualitativa com a síntese das legislações da educação escolar indígena e das

propostas do projeto político-pedagógico, além da construção de dados por entrevistas semiestruturadas com as(os) professoras(es) Xukuru.

O autor problematizou o rompimento com a escolarização opressora em meio às mobilizações do movimento de professoras(es) Xukuru na construção de um modelo de escola emancipatória. No ano de 1997, o Cacique Xikão liderou a organização do Conselho de Professoras e Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO) sob os princípios da *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* pela paz e direitos étnicos, inspirado na resistência pacífica. Esse modelo pedagógico autônomo e intercultural fortaleceu a cultura tradicional. Como o autor salienta, essas lutas inspiraram os demais povos indígenas de Pernambuco na criação, em 2000, da Comissão das Professoras e Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE). Uma organização coletiva que defendeu o modelo emancipatório das escolas indígenas e enfrentava conjuntamente as políticas neoliberais de descaso, cortes orçamentários e lento processo de estadualização das escolas indígenas de Pernambuco.

Assim, as pedagogias indígenas romperiam com visões hegemônicas, ao destacarem o aprendizado intercultural e a inclusão das(os) educandas(os) em novos espaços sociais ou profissionais. Para Santos (2004) embasado em Meksenas:

A atividade pedagógica indígena em Pernambuco, assim como a grande maioria dos povos indígenas no Brasil, busca construir uma escola que contribua para que os índios que vivenciaram processos de contato com as culturas não-indígenas não vivam às margens da sociedade contemporânea, seja no que diz respeito à luta coletiva pelos seus direitos sociais, seja pelo direito “manifesto por muitos indígenas de quererem ir para a Universidade, serem antropólogos, historiadores, professores, advogados...” e continuar mantendo as tradições de seus povos (MEKSENAS *apud* SANTOS, 2004, p. 140).

Dessa maneira, a *Formação do Guerreiro Xukuru* fortaleceu a conscientização e a valorização cultural, nas palavras da Maratecoara¹⁶ Truká (SANTOS, 2004):

É a escola onde temos a autonomia de decidir o que queremos vivenciar dentro da nossa cultura. É a educação diferenciada e específica que contempla o perfil do professor indígena. Ela serve para fortalecer a nossa cultura, garantir direitos para que possamos realizar nossos costumes com bastante autonomia, valorizar nossa identidade e assim formar guerreiros conscientes de seus direitos e deveres (MARATECOARA TRUKÁ *apud* SANTOS, 2004, p. 156).

¹⁶ A palavra maratecoara significou guerreiro indígena, no idioma Tupi.

Na segunda parte do levantamento bibliográfico, consideramos textos escritos por pesquisadoras(es) indígenas sobre os desafios da autonomia escolar. Esses trabalhos feitos por quem vivenciou os desafios da educação escolar indígena compreenderam o lugar construído por seus povos na sociedade contemporânea. Para isso, relacionamos as categorias: identidade étnica; protagonismo indígena; desafios à autonomia das escolas indígenas. Esses conceitos foram abordados pelos pesquisadores indígenas Bruno Kaingang (1997); Gersem Baniwá (2006) e Daniel Munduruku (2012)¹⁷.

A primeira obra indígena discutiu o protagonismo político e cultural dos povos indígenas brasileiros desde a redemocratização do país, segundo o escritor Munduruku (2012). O autor utilizou os conceitos de: movimento indígena; protagonismo indígena; identidade étnica; lideranças indígenas; autonomia. A metodologia se apresentou como um diálogo com o(a) leitor, a partir de entrevistas sobre as principais ideias das lideranças do movimento indígena brasileiro.

Nesse sentido, o protagonismo indígena seria a luta por espaço social, cultural e político das lideranças indígenas desde o início da redemocratização no Brasil. Essa luta pelo protagonismo indígena foi organizada no questionamento às imposições do Estado Brasileiro e na afirmação dos povos indígenas em nossa sociedade. Um processo que passou pela formação de indígenas conscientes a partir da escola para adentrar os espaços da sociedade brasileira. Para Munduruku (2012), o protagonismo indígena foi um caminho de luta para a construção de espaços protagonizados pelos povos indígenas, pois:

O que nos parece interessante, caros indígenas, é que a relação com o Estado brasileiro começaria a ter uma nova dinâmica, pois muitos jovens passaram a frequentar escolas, a ter diploma universitário, a fazer cursos técnicos que lhes ofereceram um olhar diferenciado sobre a sociedade brasileira e sobre a participação cidadã numa sociedade em transformação. A linguagem utilizada por estas novas gerações era baseada num ideário que passava pelo protagonismo indígena, ou seja, pela capacidade de dar respostas próprias e criativas às novas demandas sociais (MUNDURUKU, 2012, p. 57).

Na segunda obra indígena, destacamos a valorização da identidade étnica no caminho para a autonomia, na visão do antropólogo Baniwá (2006). Ele discutiu os projetos de vida dos povos indígenas na sociedade contemporânea através das seguintes categorias: identidade étnica; parente; etnogênese. Esse ensaio foi uma referência para a

¹⁷ A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) deveria ter um ou mais grupos de trabalho para a educação indígena, a educação quilombola, etc, e não apenas à pesquisa educacional de espaços normatizados pelo sistema escolar hegemônico.

desconstrução de preconceitos coloniais sobre os povos indígenas ainda presentes na sociedade brasileira.

Nesse caminho, a identidade étnica reforçou o pertencimento a um povo autodeclarado indígena. Assim, a identidade étnica foi composta pelos pertencimentos individuais e coletivos dos povos indígenas. A identidade étnica valorizou o autorreconhecimento em ser indígena em identidades (re)criadas após o silenciamento da opressão hegemônica. Nesse sentido, os povos indígenas lutaram para manter sua cultura e organização social perante outros setores da sociedade e na construção da solidariedade entre parentes, isto é, uma aproximação familiar entre os diferentes povos indígenas.

A identidade étnica foi uma potencialidade que fortaleceu projetos político-pedagógicos. Ela interculturalizou os direitos territoriais e saberes indígenas no caminho da cidadania, criticando a imposição de conhecimentos hegemônicos. Para isso, as(os) professoras(es) indígenas interculturalizaram a identidade étnica de seu povo e as identidades de outros povos. Em um diálogo intercultural, a prática de ensino priorizou o reconhecimento do que pertenceu a sua cultura e a distinção do que seria de outros povos não-indígenas. Nas palavras de Baniwá (2006), a identidade étnica fortaleceu a autonomia dos povos indígenas, pois:

Ser índio transformou-se em sinônimo de orgulho identitário. Ser índio passou de uma generalidade social para uma expressão sociocultural importante do país. Ser índio não está mais associado a um estágio de vida, mas à qualidade, à riqueza e à espiritualidade de vida. Ser tratado como sujeito de direito na sociedade é um marco na história indígena brasileira, propulsor de muitas conquistas políticas, culturais, econômicas e sociais (BANIWÁ, 2006, p. 38-39).

Assim, a educação indígena 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) [Grifos nossos].

Não obstante, a escola indígena seria um espaço de autoafirmação da identidade étnica, interculturalizando o ensino bilíngue entre saberes tradicionais e conhecimentos não-indígenas.

No terceiro texto de autoria indígena, as dificuldades à autonomia escolar remeteram à antiga intromissão do Estado Brasileiro, conforme Kaingang (1997). Ele

abordou as categorias: Estado; política pública; autonomia; escola indígena. O texto foi uma transcrição das falas do autor durante um congresso acadêmico sobre a escolarização indígena¹⁸.

Relacionando a própria trajetória no magistério do seu povo, os Kaingang, o autor reconheceu desafios docentes nos anos 1990, pela demora na aplicação das leis retirando autonomia administrativa e pedagógica. Assim, o funcionamento das escolas do território indígena não era dos próprios Kaingang, exercido por sujeitos estranhos, impostos pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul, com o auxílio de intrusos como organizações religiosas estrangeiras, no prosseguimento ao projeto de integração dos povos indígenas à cultura hegemônica e apagamento do passado ancestral. Por isso, existiram e ainda existem desafios à autonomia de ensino na escola indígena, como destacou Kaingang (1997):

O Estado tem um interesse porque ele quer integrar os índios a uma sociedade e acabar com os índios. Isso está muito claro, o projeto neoliberal, que eles chamam [...]. Aí vêm Secretaria [Estadual de Educação], os Estados, que também têm seus interesses, e por fim vêm os índios. Agora nós também queremos um pedaço desse bolo, que é a chamada escola, que é a chamada educação (KAINGANG, 1997, p. 215).

O professor não pode só enxergar dentro das quatro paredes. Ele tem que ajudar a resolver os problemas da comunidade, fora também. Ele está sendo formado para isso: para discutir com o cacique, discutir com lideranças, porque ele vai ser o intelectual da comunidade (KAINGANG, 1997, p. 218).

Nessa revisão de literatura, cada autor(a) concentrou-se em determinada categoria de diferentes abordagens aqui relacionadas à educação escolar Xukuru. Foi importante frisar que esses estudos reconheceram as etnias contemporâneas diferentemente dos povos fundadores, a exemplo da etnogênese no processo de reelaboração e resistência cultural integrada às sociedades latino-americanas contemporâneas (BARTOLOMÉ, 2006; ANDRADE, 2010).

Nesse caminho, ressaltamos que a interculturalidade fortaleceu a identidade étnica nos trabalhos de Baniwá (2006); Pavan; Lopes (2013). O primeiro destacou os novos lugares sociais, como as escolas indígenas fortalecidas pela interculturalidade no respeito à identidade étnica e à cultura de outros setores da sociedade. Para essas duas autoras, o diálogo intercultural fundamentou experiências de ensino não-subalternas e respeito às diferenças culturais.

¹⁸ O 10º. Congresso de Leitura do Brasil (COLE) foi um dos primeiros encontros acadêmicos com as falas de professoras(es) indígenas sobre o trabalho docente, com a participação do professor Bruno Kaingang na mesa-redonda “A posição das organizações indígenas”.

Decorrente dessa perspectiva, os conceitos protagonismo indígena, autonomia e prática pedagógica sublinharam o modelo escolar da *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* nos estudos de Almeida (2001); Santos (2004); Munduruku (2012). Dessa forma, o modelo não-opressor protagonizou os direitos por um trabalho pedagógico específico de professoras(es) Xukuru.

Quanto à educação escolar Xukuru, o trabalho de Almeida (2001) está mais no contexto intercultural entre a escola da aldeia e o mundo exterior, enquanto que para Santos (2004), o foco recaiu nos princípios de construção de um projeto político-pedagógico autônomo reforçado por mobilizações políticas de professoras(es) Xukuru. Assim, nessas duas pesquisas, a identidade étnica reforça a cultura indígena no contexto escolar.

Levando em consideração os estudos explicitados, mereceu ser sublinhada a pesquisa que ressaltou as vozes de professoras(es) Xukuru sobre as resistências nas práticas pedagógicas (ALMEIDA, 2001). Entretanto, esse trabalho apresentou uma visão centrada na escola indígena dos anos 1990.

De grande contribuição para nossa pesquisa, os pesquisadores indígenas mereceram destaque por explicarem o cenário específico e diferenciado de seus processos de ensino. Assim, os pesquisadores indígenas apresentaram a organização do movimento indígena para uma escola sem interferência do Estado Brasileiro (KAINANG, 1997; MUNDURUKU, 2012) e a fundamentação da identidade étnica no projeto de vida dos povos indígenas contemporâneos (BANIWÁ, 2006).

No entanto, esses trabalhos não abordaram a permanência das heranças coloniais no Magistério Indígena. Sendo assim, fez-se necessário um percurso teórico com as discussões de autores indígenas na construção de conceitos sobre as escolas no processo de retomadas territorial-educacionais.

Em resumo, os estudos abordados acima indicaram relações de ensino-aprendizagem baseadas na identidade étnica e organização social diferenciada no contexto intercultural de cada povo indígena. Assim, a escola indígena foi um espaço de diálogo intercultural entre os saberes tradicionais (próprios do povo indígena) e os conhecimentos externos (não-indígenas). Considerando o Magistério Indígena uma atividade exclusiva para professoras e professores dos próprios povos tradicionais no fortalecimento de seus saberes.

No entanto, apresentamos outros processos e agentes merecedores de pesquisa, como as diferenças entre as duas gerações de professoras(es) Xukuru: o grupo das(os)

veteranas(os) que iniciou as retomadas territorial-educacionais (anos 1990) e o grupo das(os) novatas(os) que foram posteriores à vigência do primeiro Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Povo Xukuru (2005). Também mereceu ser discutido o contexto atual do movimento indígena na escolarização Xukuru.

Para isso, o trabalho específico das(os) professoras(es) veteranas(os) e novatas(os) Xukuru só poderia ser enxergado com o questionamento ao paradigma hegemônico. A experiência acumulada e afirmada pelo povo Xukuru ressaltou o paradigma emergente de pluralidade entre as diferentes construções decoloniais.

Decorrente dessa pluralidade de saberes, consideramos relevantes as contribuições do COPIXO (1997) sobre os modos de vida e saberes indígenas experienciados na *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*, enquanto princípios conceituais de base à nossa pesquisa.

A partir desse contexto, temos como problema de pesquisa: quais as colaborações das(os) professoras(es) do povo Xukuru no fortalecimento da identidade étnica?

Desse modo, nosso objetivo geral foi compreender como essas duas gerações de professoras(es) colaboraram no fortalecimento da identidade étnica do povo Xukuru.

E como objetivos específicos:

- Identificar as lutas epistêmicas¹⁹ no documento Projeto Político Pedagógico das Escolas do Povo Xukuru do Ororubá em relação ao fortalecimento da identidade Xukuru;
- Especificar as lutas epistêmicas no fortalecimento da identidade indígena pelas falas das(os) professoras(es) Xukuru veteranas(os) e das professoras(es) novatas(os), na desconstrução das Colonialidades do Poder, Saber, Ser e da Mãe-Natureza.

Justificamos a nossa pesquisa nos estudos decoloniais para a ampliação da voz de direitos e saberes das(os) professoras e professores Xukuru. Assim, direcionamos nossas análises para as experiências de vida e prática de ensino da *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*. Pois, os nove estudos anteriormente analisados não contemplaram as novas perspectivas decoloniais. Essas foram duas grandes contribuições nas pesquisas sobre a

¹⁹ Compreendemos as lutas sociais no campo das epistemes, ou seja, a prática cultural como atividade política, portanto, de lutas epistêmicas. Segundo Paulo Freire (2016, p. 97) é necessário enfrentar as hegemonias considerando que toda a ação política é uma ação cultural, pois “a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles”. Considerando o ato de ensinar como um ato político. Trazendo essa perspectiva para o movimento indígena, Silvia Cusicanqui (2018, p. 97) disse que as lutas epistêmicas são capazes de “reconstitución de la episteme india ancestral, para hacer de la memoria una herramienta metafórica capaz de romper com las ideas de progreso y desarrollo que alimentan los gobiernos progressistas, y para cruzar la frontera hacia un horizonte muy ajeno a las habituales lecturas lineales y positivistas de la historia”.

escolarização dos povos indígenas. Aliás, o estudo da temática educação escolar Xukuru construiu categorias não-subalternas.

Nesse caminho, organizamos a pesquisa da seguinte maneira: no primeiro capítulo, fizemos a discussão teórica amparada na decolonialidade. As heranças coloniais resultaram nas Colonialidades do Poder, Saber, Ser e da Mãe-Natureza, impostas pelo sistema-mundo. E a *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* foi adotada como categoria analítica que destacou os princípios epistêmicos das(os) professoras(es) Xukuru.

No segundo capítulo, ressaltamos os aspectos metodológicos da pesquisa. A Análise de Conteúdo foi a metodologia para compreender as verbalizações das(os) professoras(es) entrevistadas(os), os documentos da legislação escolar indígena e o Projeto Político Pedagógico das Escolas do Povo Xukuru do Ororubá (2013), abordados em unidades temáticas de conteúdo. A técnica de construção de dados utilizou entrevistas semiestruturadas, delimitação territorial, formação escolar e profissional sobre o trabalho docente Xukuru.

No terceiro capítulo, a análise focalizou as verbalizações de grupos geracionais de nossas(os) professoras(es) em duas etapas: primeiro, o processo de formação do Magistério Indígena Xukuru. E segundo, a correlação entre as propostas do PPP Xukuru (2013) e o trabalho docente construído. Dessa forma, analisamos o fortalecimento da identidade étnica na *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*.

2 DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Neste capítulo, percorremos os conceitos teóricos para compreender a educação escolar Xukuru. Inicialmente, discutimos a transformação do nosso olhar pelos paradigmas de não-subalternidade opostos aos modelos hegemônicos do eurocentrismo de invisibilidade ou silenciamento opressor. Em seguida, discutimos as profundas heranças coloniais de opressão cultural na América Latina. Por último, a identidade étnica, sublinhando as lutas epistêmicas presentes através das retomadas territorial-educacionais, na *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*.

Nesse caminho, nosso marco teórico esteve ancorado nas perspectivas decoloniais ou da decolonialidade. De modo que, construímos uma nova perspectiva ético-política pelo reconhecimento da diferença colonial nos espaços de escolarização Xukuru.

2.1 Fundamentos da decolonialidade na compreensão da educação escolar indígena

Os estudos decoloniais denunciaram e desestabilizam o poder eurocêntrico sobre a construção do conhecimento. Desse modo, desconstruímos as heranças coloniais por meio do pluralismo de saberes e experiências de vida latino-americanas, principais propostas de um projeto contra hegemônico às permanências do colonialismo. Tais discussões contribuíram na renovação das ciências sociais, a exemplo das reflexões sobre o contexto escolar Xukuru.

Primeiramente, discutimos a submissão colonial em um viés contra hegemônico. O primeiro a fazê-la foi o escritor italiano Antonio Gramsci (1982), ressaltando uma visão marxista sobre os obstáculos do sistema social repressor à circularidade da cultura. Assim, destacamos que a hegemonia²⁰ intelectual exercida pelas elites é a dominação político-econômica pela força coercitiva aos povos resistentes. Para Gramsci (1982), o domínio das elites foi assegurado pela organização cultural de instituições formativas, como as

²⁰ O termo hegemonia significa dominação ampla de sentido político e cultural. O grupo hegemônico se sobrepõe através do contínuo convencimento e força coercitiva, ocupando o poder do Estado não somente pela violência, mas também pelo caráter moral e intelectual da submissão. Nessa perspectiva, a hegemonia esteve presente em todos os sentidos da vida social e também no sistema de ensino: “1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo (GRAMSCI, 1982, p. 11).

escolas, usadas na reprodução do pensamento hegemônico para o controle da sociedade civil. A nosso ver, também presente nos impedimentos à circularidade cultural dos povos indígenas.

Nesse processo existiram dois tipos de intelectuais: a) o intelectual tradicional subalterno às elites e, assim, reproduzidor da hegemonia; b) o intelectual orgânico questionador da hegemonia e que fez circular projetos emancipatórios. O intelectual orgânico surgiu das necessidades de escolarização consideradas pelos movimentos sociais, como a(o) professor(a) indígena, com a função política de organização e conscientização para a conquista de direitos e transformação social, ou seja, pela circularidade cultural.

Assim, o trabalho do intelectual orgânico foi circularizar a cultura, tornando-a um conhecimento aberto para todos os segmentos da sociedade e não restrita ao grupo hegemônico. Assim, a conscientização desestabilizou a dominação política e intelectual por meio da circularidade cultural, isto é, no processo educacional mobilizador. Portanto, a circularidade fortaleceu a cultura pelo viés político.

Nesse caminho, o(a) professor(a) indígena, consciente da função política e cultural, organizou as práticas de ensino autônomas no intuito não apenas de reflexão teórica na escola, mas também fora de seus muros, nas atividades sociais e mobilizações comunitárias. Notoriamente, a circularidade da cultura fortaleceu o trabalho intelectual do magistério com princípios pedagógicos humanistas para a vida social como a iniciativa e criatividade de alunas(os) e comunidade escolar considerados como agentes transformadores da cultura.

Nas questões apresentadas por Gramsci, suscitamos duas contribuições para a nossa pesquisa: a) a denúncia do processo histórico subalterno; b) a construção de conhecimentos emancipatórios. Sendo assim, contextualizamos o passado subalterno e o presente ainda colonizado como as elites latino-americanas dependentes dos conhecimentos de potências imperialistas. Na renovação das consciências, a circularidade cultural questionou o atraso na sociedade e a miséria estabelecida pelo sistema colonial.

As discussões gramscianas contribuíram para que autores latino-americanos formassem conceitos a cargo das submissões político-culturais da América Latina. Nesse sentido, as opressões aos povos indígenas foram elencadas nos seguintes conceitos: racialização e desumanização; consciência histórica e caráter dialógico; colonialismo interno; apropriação e expropriação. Por sua vez, categorias discutidas pelos latino-

americanistas²¹ Franz Fanon (1968; 2008); Aníbal Quijano (2005); Pablo Casanova (2007); Paulo Freire (2016).

Nesse sentido, a subalternidade foi categorizada pelas imposições coloniais. Nascido na Martinica (América Central), o pensador Fanon (1968; 2008) classificou as imposições coloniais em dois processos: racialização e desumanização. A primeira imposição colonial se deu por meio da racialização, ou seja, a inferioridade racial dos povos de pele negra e povos originários das Américas enquanto destinadas ao controle cultural da Europa. Os asseclas da matriz eurocêntrica legitimaram a racialização na imposição de instituições e valores morais branco-europeus, cujo exemplo básico foi a “sociedade branca – baseada em mitos: progresso, civilização, liberalismo, educação, luz, refinamento – será precisamente a força que se opõe à expansão, à vitória desses mitos. Essa força brutal, opositora, é o preto que a fornece” (FANON, 2008, p. 164).

A segunda imposição colonial complementou a primeira por meio da desumanização em um processo de inferiorizar e desvalorizar a cultura indígena. Assim, o esvaziamento dos vínculos ancestrais por meio da desorganização sócio-cultural encaminhou a dominação política. O processo de desumanização desvalorizou os saberes tradicionais, como destacou Fanon (1968):

O indígena é declarado impermeável à ética, ausência de valores, como também negação dos valores. É, ousemos confessá-lo, o inimigo dos valores. Neste sentido, é o mal absoluto. Elemento corrosivo, que destrói tudo o que dele se aproxima, elemento deformador, que desfigura tudo o que se refere à estética ou à moral, depositário de forças malélicas, instrumento inconsciente e irrecuperável de forças cegas (FANON, 1968, p. 31).

Dessa maneira, novos olhares questionaram a construção do saber por uma intelectualidade latino-americana transformadora. Isso significa que os temas vivenciados nas sociedades latino-americanas deveriam ser estudados pelas ciências sociais, no rompimento aos preconceitos hegemônicos, na formação de intelectuais para à transformação social em diálogo e entre os povos indígenas.

Decorrente desses conceitos, a educação escolar Xukuru criticou a educação opressora em vista da autônoma de ensino. A consciência histórica compreendeu uma educação autônoma e transformadora, na ruptura de hierarquias de pensamento oriundas da situação colonial. Quando os sujeitos se libertaram, posicionando-se como

²¹ Consideramos latino-americanista as(os) pensadoras(es) que buscaram um caminho político e culturalmente independente para a análise da América Latina.

construtores da realidade em uma ação consciente, coletiva e transformadora, pois, segundo o pensador brasileiro Freire (2016, p. 168), “a inserção é um estado maior que a *emersão* e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica. Daí que seja a conscientização o aprofundamento da tomada de consciência, característica, por sua vez, de toda a *emersão*”.

O caráter dialógico foi a capacidade de interação ou diálogo entre parentes ou dos *mais velhos* com os jovens em uma educação entre iguais. A capacidade de diálogo exercitou a liberdade de comunicação para a consciência histórica dos sujeitos. Nesse sentido, o caráter dialógico significou a ação libertadora alcançada pela voz dos oprimidos, imprescindível às(os) professoras(es) indígenas. Para Freire (2016), o caráter dialógico fez a ação libertadora contrária à subalternidade no contexto escolar, quando:

A conquista crescente do oprimido pelo opressor aparece, pois, como um traço marcante da ação antidialógica. Por isto é que, sendo a ação libertadora dialógica em si, não por ser o diálogo um *a posteriori* seu, mas um concomitante dela. Mas, como os homens estarão sempre libertando-se, o diálogo se torna um *permanente* da ação libertadora (FREIRE, 2016, p. 216) [Grifos do autor].

Decorrentes disso, as heranças coloniais significaram a subordinação de todas as esferas da vida social, como no sistema educacional, que enfraqueceram as culturas indígenas. O reconhecimento das negações revelou as inumeráveis feridas coloniais, expostas em novos ressentimentos, sufocamentos e submissões internalizados.

Para tanto, o colonialismo interno classificou o controle do Estado Nacional através do trabalho forçado e do silenciamento dos valores e crenças tradicionais internalizados nos próprios povos indígenas. A partir desse processo, as elites nacionais permaneceram no controle político-cultural dos continentes da América, África e Ásia. Para o sociólogo mexicano Casanova (2007), as submissões do colonialismo interno começaram a ser reconhecidas porque,

O colonialismo interno foi uma categoria tabu para distintas correntes ideológicas. Para os ideólogos do imperialismo porque não podem conceber que se deem relações de comércio inequitativo – desigualdades e exploração – nem em um plano internacional nem em nível interno. Para os ideólogos que lutam com os movimentos de libertação nacional ou pelo socialismo porque, uma vez no poder, esquecidos do pensamento dialético ou carentes do mesmo, não aceitam reconhecer que o Estado-Nação que dirigem ou ao que servem, mantem e renova muitas das estruturas coloniais internas que prevaleciam durante o domínio colonial ou burguês (CASANOVA, 2007, p. 431). A definição do colonialismo interno está originalmente ligada a fenômenos de conquista, em que as populações de nativos não são exterminadas e formam

parte, primeiro do Estado colonizador e depois do Estado que adquire uma independência formal, ou que inicia um processo de libertação, de transição para o socialismo, ou de recolonização e regresso ao capitalismo neoliberal. Os povos, minorias ou nações colonizadas pelo Estado-Nação sofrem condições semelhantes às que os caracterizam no colonialismo e no neocolonialismo em nível internacional [...]. Se como afirmara Marx “um país se enriquece às custas de outro país” igual a “uma classe [que] se enriquece às custas de outra classe”, em muitos Estados-Nação que provêm da conquista de territórios, chame-se Impérios ou Repúblicas, a essas duas formas de enriquecimento juntam-se as do colonialismo interno (CASANOVA, 2007, p. 432).

No contexto escolar indígena, o colonialismo interno se deu por dois processos: apropriação (retirada do direito à terra e à organização social) e expropriação (usurpação dos conhecimentos de uma raça considerada inferior). As oligarquias se utilizaram dos processos de apropriação e expropriação consolidando seu poder através do Estado-Nação. Assim como, pela reprodução do controle sobre as redes de ensino formadoras da força de trabalho destinadas à acumulação de capital e manutenção das hierarquias sociais, uma ordem de mundo eurocêntrica, chamada de sistema-mundo colonial pelo sociólogo peruano Quijano (2005)²².

Em nossa discussão teórica, o trabalho do Magistério Indígena rejeitou as inferiorizações do eurocentrismo, isto é, considerou a ideia de autonomia pela circularidade, consciência histórica e caráter dialógico após o reconhecimento das negações político-culturais como heranças coloniais de dependência ao sistema-mundo

²² O resultado dos processos de expropriação e apropriação mais visível nas paisagens dos países colonizados é o “*plantation*” (grande propriedade latifundiária marcada pela máxima produção de um determinado cultivo valorizado), com a utilização de mão-de-obra barata e exportação de grandes quantidades da produção agrícola para as potências imperialistas. A expropriação e apropriação transformaram os continentes americano e africano em grandes plataformas extrativistas para criar os avanços tecnológicos e benefícios sociais à Europa Moderna. Como diz a liderança e escritor indígena Ailton Krenak, a ideia hegemônica separou o ser humano da natureza colocando todos os recursos naturais a serviço de uma humanidade privilegiada, rica, consumista, enquanto os povos tradicionais e oprimidos de forma geral formaram uma sub-humanidade. Segundo ele, para o pajé yanomami Davi Kopenawa, “o mundo acredita que tudo é mercadoria, a ponto de projetar nela tudo o que somos capazes de experimentar. A experiência das pessoas em diferentes lugares do mundo se projeta na mercadoria, significando que ela é tudo o que está fora de nós. Essa tragédia que agora atinge a todos é adiada em alguns lugares, em algumas situações regionais nas quais a política — o poder político, a escolha política — compõe espaços de segurança temporária em que as comunidades, mesmo quando já esvaziadas do verdadeiro sentido do compartilhamento de espaços, ainda são, digamos, protegidas por um aparato que depende cada vez mais da exaustão das florestas, dos rios, das montanhas, nos colocando num dilema em que parece que a única possibilidade para que comunidades humanas continuem a existir é à custa da exaustão de todas as outras partes da vida” (KOPENAWA apud KRENAK, 2019, p. 23). Em outro texto, o escritor indígena considerou a necessidade de reconhecer as tragédias sociais dessa visão mercadológica: “estamos devastando o planeta, cavando um fosso gigantesco de desigualdades entre povos e sociedades. De modo que há uma sub-humanidade que vive numa grande miséria, sem chance de sair dela – e isso também foi naturalizado” (KRENAK, 2020, p. 6).

colonial salientados pelos primeiros latino-americanistas (FANON, 1968; 2008; QUIJANO, 2005; CASANOVA, 2007; FREIRE, 2016).

Por sua vez, as leituras do pensamento latino-americanista²³ fundamentaram o giro decolonial. Dessa maneira, as(os) autoras(es) decoloniais construíram um viés de pensamento contra hegemônico pelas categorias fundadoras de seu grupo em releituras e críticas ao marxismo clássico e gramsciano, no diálogo com novos questionamentos da diversidade²⁴.

E as(os) autoras(es) decoloniais criaram a categoria decolonialidade e fizeram dela um marco conceitual na desconstrução de hierarquias do pensamento hegemônico, como a construção de categorias teóricas nascidas no movimento indígena. Nessa perspectiva decolonial, podemos incluir o processo de autonomia pedagógica Xukuru?

Nesse caminho, o giro decolonial deslocou os nossos olhares para o contexto histórico de um ponto de vista emancipatório, nas dimensões da resistência político-cultural. Dessa forma, a filiação do giro decolonial passou por categorias criadas ou reformuladas como a: diferença colonial; colonialidade. Conceitos aqui abordados por duas pesquisadoras brasileiras: a cientista política Luciana Ballestrin (2013); a socióloga Jórissa Aguiar (2016).

Nesse sentido, o giro decolonial pretendeu mudar as matrizes coloniais de pensamento, na compreensão das enormes desigualdades sociais contemporâneas. Para Aguiar (2016), a diferença colonial foi uma perspectiva histórica não-subalterna:

Um **giro decolonial**, um rompimento com o ocidental-centrismo e seus reflexos no saber, uma demanda que surge pela expansão do argumento pós-colonialidade e dos estudos subalternos, num sentido gramsciano do termo. Os intelectuais e militantes dessa corrente – presente em várias universidades latino-americanas e estadunidenses, porém, com uma recepção tímida no Brasil – propõem **uma nova perspectiva epistemológica proveniente dos subalternos, da diferença colonial, como grande contributo ao debate acadêmico** (AGUIAR, 2016, p. 274) [Grifos da autora].

Assim, o giro decolonial mudou o nosso olhar sobre as subalternidades presentes na organização político-cultural da sociedade. Essa discussão trouxe importantes contribuições das perspectivas ancestrais e práticas de ensino na escola Xukuru.

²³ Para aprofundamento das filiações conceituais entre autoras(es) decoloniais e autoras(es) latino-americanistas sugerimos a leitura de Pedro Quental (2013).

²⁴ A categoria diversidade relacionou discussões silenciadas ao longo do processo histórico, como direitos humanos, sexualidade, gênero, raça.

O giro decolonial pensou a criação de linguagens acadêmicas não-subalternas no protagonismo intelectual dos continentes africano e asiático, do movimento indígena e outros movimentos anticoloniais, como no exemplo dos pensadores Wama Pomam de Ayala, Otabbah Cugoano, Mahatma Gandhi e demais lideranças intelectuais resistentes do Sul Global²⁵. Uma perspectiva de mudança à postura intelectual, de rompimento com as filiações eurocêntricas, inclusive, à uniformização do marxismo clássico atrelado à dependência cultural do continente europeu²⁶.

Assim, o giro decolonial rompeu o marco de tempo colonial ao reconhecer o ano 1492 como início das invasões coloniais, isto é, a colonialidade enquanto origem das imposições do sistema-mundo colonial. Sobretudo, a crítica à colonialidade denunciou a exploração e subalternização, redescobrimo e reposicionando a história e seus agentes construtores. Para Ballestrin (2013, p. 111), a “colonialidade está assentada na denúncia ao capitalismo e que a produção passada e presente de muitos dos seus autores carregam as influências de teorias preocupadas com a exploração/opressão econômica – libertação, dependência, sistema-mundo”.

Desse modo, adotamos a categoria decolonialidade ou decolonial em nosso percurso teórico. A categoria decolonial desconstruiu hierarquias e preconceitos das colonialidades (as heranças coloniais, como a inferiorização racial e a suposta superioridade dos conhecimentos eurocêntricos negando os demais modos de vida). No pensamento decolonial, não bastaria expor o cativo mental, sendo necessário também, quebrar as correntes hegemônicas latino-americanas. Para Catherine Walsh (2009), pesquisadora e militante norte-americana dos direitos sociais, fez-se necessário desescravizar as mentes, em uma ação política na construção dos saberes, no desaprender e voltar a aprender, em uma reconstrução não-submissa:

Un trabajo que procura a desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad – estructuras hasta ahora permanentes – que mantienen patrones de poder enraizados en la racialización, en el conocimiento eurocéntrico y en la inferiorización de algunos seres como menos humanos. Es

²⁵ Quando falamos em Sul Global, falamos em uma contraposição teórica das epistemologias do Norte Global (Europa e Estados Unidos), proposta nas Epistemologias do Sul por Santos (2009), entre pesquisadores indianos, africanos e latino-americanos.

²⁶ Nos referimos ao marxismo clássico adotado nos países socialistas como a União Soviética, China e Cuba. Neles, predominou a forte repressão intelectual e política contrária na imposição hegemônica das elites estatais, em que o Estado manteve a sociedade silenciada. Nessa perspectiva, as questões dos povos oprimidos nunca foram de fato discutidas. E nem seriam. Sobretudo, porque o marxismo clássico era limitado pelo pensamento eurocêntrico, circunscrito às questões de produção e consumo do continente europeu.

a eso a lo que me refiero cuando hablo de la *de-colonialidad* (WALSH, 2009, p. 12) [Grifos da autora].

Por sua vez, a categoria colonialismo interno e colonialidade tiveram significados muito próximos, de internalização das heranças coloniais no cotidiano social. As duas categorias surgiram de discussões sobre a subalternidade como a causa da exclusão social e do esquecimento dos valores e crenças indígenas por hábitos impostos pelo sistema-mundo.

Adotando a categoria colonialidade, correlacionamos o cotidiano pedagógico Xukuru por meio de quatro conjuntos de significados: Colonialidade do Poder; Colonialidade do Saber; Colonialidade do Ser; Colonialidade da Mãe-Natureza. Essas dimensões da colonialidade foram discutidas pelo pesquisador brasileiro Janssen Silva (2013; 2014); a pensadora norte-americana Catherine Walsh (2010).

Em primeiro lugar, a Colonialidade do Poder subordinou os povos indígenas à hegemonia política das elites. Nesse sentido, foram dois sujeitos produzidos pelas desigualdades da sociedade colonial: as elites (fazendeiros invasores de terras indígenas) como os legítimos cidadãos com poder de decisão e os oprimidos, entre eles os povos indígenas como estrangeiros dentro do próprio país, marginalizados. Para Silva (2014, p. 208), a ordem política da Colonialidade do Poder subalternizou a “classificação e hierarquização racial da sociedade enquanto condição natural dos sujeitos e de seus territórios. Essa classificação e hierarquização racial se estendem às relações de gênero, de trabalho, de religião, de educação, ecológica, entre outras”.

Em segundo lugar, a Colonialidade do Saber impôs padrões culturais europeus e norte-americanos acima dos saberes indígenas. Seria o processo de homogeneização cultural, a negação elitista a quaisquer diferenças de saber, conseqüentemente, o domínio do conhecimento eurocêntrico. Pois, a “Colonialidade do Saber é fundamental para justificar a superioridade dos colonizadores e inibir/impedir a crítica da condição de superioridade e dos mecanismos de controle social, epistêmico e civilizatório” (SILVA, 2014, p. 209)²⁷.

²⁷ A extração colonial dos saberes tradicionais continua ao longo do tempo. Primeiro, através dos conquistadores e autoridades coloniais. Depois, os naturalistas e cientistas custeados pelo Estado Nacional. E mais recentemente, departamentos de pesquisas de empresas multinacionais. Sendo assim, os saberes e recursos dos povos indígenas são retirados em nome de um progresso que os excluí. No entanto, a miséria caminha ao lado da exploração de recursos minerais e agrícolas destinados à moderna produção industrial. Pois, os povos indígenas expropriados nada ou pouco receberam em troca do seu trabalho, mantendo a lógica da exploração colonial.

Em terceiro lugar, a Colonialidade do Ser designou a identidade social pelo estereótipo²⁸ branco-europeu. A identidade indígena foi considerada um enfraquecimento da identidade nacional. Ou seja, o indígena deveria internalizar os valores das elites, ditos superiores: pele branca associada à inteligência, respeito e direitos. E as discriminações foram incorporadas contra si próprio, sua família e origem social. Uma herança colonial coletiva também propagada nos meios de comunicação de massa, literatura, arte, etc. A Colonialidade do Ser inferiorizou o povo indígena para que “não questione a situação imposta pela Colonialidade do Poder, mas conduz a outro questionamento: “quem sou eu?”, fazendo-o acreditar que realmente é de uma raça inferior, por isso deve submeter-se aos desígnios da raça superior” (SILVA, 2013, p. 257).

Em quarto lugar, a Colonialidade da Mãe-Natureza negou a concepção de mundo ancestral substituído pelas ideias do sistema-mundo colonial. Para os povos indígenas, o território não seria apenas um lugar, então espaço de identidade, vivência, luta e educação. A Colonialidade da Mãe-Natureza destruiu essa noção de espaço social para cortar as conexões espirituais com a Mãe-Terra, conseqüentemente, com grandes perdas à vitalidade cultural (a participação nos rituais, modo de trabalho e tradições internas). Na época atual, a atração do espaço urbano e as modernas redes de comunicação impõem padrões comportamentais, especialmente, sobre os jovens indígenas com o distanciamento dos valores e crenças ancestrais. A substituição dos referenciais culturais e ambientais dos povos indígenas seria uma forma de apagamento do mundo indígena. Para Walsh (2010):

Es la colonialidad cosmológica y de la madre naturaleza, la que tiene que ver con la fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes y originarias-indígenas, aun presente en muchas sociedades andinas, mesoamericanas y caribeñas, 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 y con los ancestros y orishas como seres vivos. Así, pretende socavar las cosmovisiones, filosofías, religiosidades, principios y sistemas de vida, es decir, la continuidad civilizatoria que no se sustenta simplemente en lo occidental (WALSH, 2010, p. 14).

Dessa maneira, foram discutidas as dimensões da colonialidade para entender a insubmissão do trabalho docente Xukuru, em um viés consciente e dialógico no reconhecimento da pluralidade cultural (FANON, 1968, 2008; GRAMSCI, 1982;

²⁸ A palavra estereótipo foi usada por Fanon (1968; 2008) como modelo ou padrão inferior.

QUIJANO, 2005; CASANOVA, 2007; WALSH, 2009; 2010; BALLESTRIN, 2013; SILVA, 2013; 2014; AGUIAR, 2016; FREIRE, 2016).

2.2 Identidade em política e lutas epistêmicas indígenas

No trabalho das(os) professoras(es) Xukuru também foi importante conceituar a identidade indígena, no que se refere à aproximação entre o político e o pedagógico, em um viés decolonial. Assim, discutimos a identidade política na conceituação de: desobediência epistêmica; identidade em política. Conceitos atribuídos a três autores decoloniais de origem hispânica²⁹ radicados nos Estados Unidos, Nelson Maldonado-Torres (2008); Walter D. Mignolo (2008); Ramón Grosfoguel (2009).

Em seus esforços teóricos, o epistemólogo argentino Mignolo (2008) criou o conceito de desobediência epistêmica na classificação das rupturas na matriz colonial de conhecimento. O teórico interpretou os movimentos indígenas contemporâneos (do período democrático latino-americano), nos processos de desobediência civil e afirmação epistêmica como rejeição a padrões opressores e de silenciamento. A desobediência epistêmica afirmou as identidades sociais conforme o próprio sistema de saberes, a cosmologia e a organização política, ou seja, os modos de pensar o mundo em caminhos diferentes.

Decorrentes dessa perspectiva de identidade, os direitos epistêmicos afirmaram a insatisfação dos povos indígenas com as recentes políticas eurocêntricas das constituições nacionais quanto à liberdade de organização e pluralismo cultural. Assim, foram questionados os limites aos direitos sociais e territoriais, com reivindicações para a liberdade de práticas culturais no sistema escolar.

Nesse sentido, as políticas de identidade foram diferentes das identidades em política. As políticas de identidade estiveram limitadas pelo controle das elites e Estado Nacional, com parâmetros discriminatórios sem o reconhecimento às diferenças culturais, como os preconceitos contra estudantes indígenas no sistema de ensino hegemônico. De forma oposta, as identidades em política seriam desobediências às opressões hegemônicas na afirmação das epistemes indígenas. Como Mignolo (2008) ressaltou:

A esse respeito, identidade em política não é uma questão de ação afirmativa do multiculturalismo nos EUA – que ações afirmativas e multiculturalismo são

²⁹ A palavra hispânica ou hispânico significa povos, não do país Espanha, no entanto, refere-se aos nascidos em países que tem o Espanhol como língua nacional, como a Argentina, Porto Rico (Caribe), México, etc.

política de identidade, possuindo lados positivos e negativos. O lado bom é que ela contribui para tornar visível a identidade política escondida sob os privilégios do homem branco e o lado ruim é aquele que ela pode levar a argumentos fundamentalistas e essencialistas. Na América do Sul e no Caribe, sabemos, os privilégios do homem branco são fundamentados na história e nas memórias de pessoas de ascendência europeia que levaram com eles o peso de certas formas de gestão política, econômica e de educação. Esse privilégio, se não estiver acabado, está sendo revelado (MIGNOLO, 2008, p. 323).

Nesse caminho, a desobediência epistêmica categorizou movimentos de luta pelo saber indígena. Assim, enfatizou as rupturas epistêmicas e os processos de reconstrução da identidade política na voz dos próprios povos indígenas latino-americanos. Tal perspectiva poderia ganhar materialidade a partir das contribuições das(os) professoras(es) Xukuru.

Embora, as desobediências epistêmicas reconhecessem as concepções de mundo indígena, ainda permaneceram simplificadas e reduzidas pelas grandes unidades de análise fixadas em formas hegemônicas de reprodução do poder, como o padrão de cultura escrita, no esquecimento à transmissão oral da cultura indígena, uma incoerência de Mignolo (2008):

A quebra epistêmica descolonial é literalmente algo mais. **É verdade que não há muito escrito e documentado para o cientista social do Primeiro Mundo “estudar”**. Fraturas epistêmicas estão acontecendo pelo mundo e não entre as **comunidades indígenas das Américas**, Austrália ou Nova Zelândia. Está acontecendo também entre os intelectuais afroandinos e afro-caribenhos. E está certamente acontecendo, embora moldado por histórias locais diferentes, entre os intelectuais progressistas e os ativistas islâmicos. E ao que toca à quebra epistêmica, a consequência é o recolhimento do **“nacionalismo”**, ou seja, o idealismo do **Estado da burguesia** que conseguiu identificar o Estado com uma etnia, e, portanto, foi capaz de ser bem sucedido na fetichização do poder: se o Estado se identifica com uma **nação**, então não há diferença entre o poder do povo e o poder nas mãos de pessoas da mesma nação nas mãos daqueles que representam o Estado [...] Mas as coisas começaram a mudar quando os **povos indígenas ao redor do mundo** clamaram por sua própria **cosmologia** na organização do econômico e do social, da educação e da subjetividade; quando os afro-descendentes da América do Sul e do Caribe seguiram um caminho semelhante; quando os intelectuais islâmicos e árabes romperam com a bolha mágica da religião, da política e da ética do ocidente (MIGNOLO, 2008, p. 315) [Grifos nossos].

Então, quais vozes desobedeceram ao sistema-mundo eurocêntrico? O Sul Global³⁰ foi considerado ou não como lugar na construção do saber? No entendimento

³⁰ Seguimos a perspectiva de Sul Global apresentada por Santos (2009). A construção de um conhecimento não-subalterno é necessária para considerar os povos indígenas, africanos, indianos, do sudeste asiático, enquanto autores em um mundo pluralista e com respeito à autonomia epistêmica. Não apenas as velhas constelações de intelectuais associados a algum modelo imperialista.

das identidades em política, teríamos dois caminhos: o fortalecimento epistêmico pelas escolas indígenas ou a reprodução do conhecimento eurocêntrico.

Para nós, foi necessário subjetivar as identidades em política. Ao contrário das políticas de identidade, as identidades em política reconheceriam os sujeitos epistêmicos, identificando as hierarquizações subalternas do sistema-mundo, como as identidades coloniais (identidade negra, identidade africana, identidade indígena, etc)³¹. Para o sociólogo porto-riquenho Grosfoguel³² (2009), as identidades em política unificaram um povo em torno de uma luta comum:

Por exemplo, nas lutas contra uma invasão imperialista ou em confrontos anti-racistas contra a supremacia branca, estas identidades poderão servir para unificar o povo oprimido contra um inimigo comum. Contudo, a política de identidade só serve aos objetivos de um único grupo e exige a igualdade dentro do sistema, ao invés de desenvolver uma luta anticapitalista radical contra o sistema (GROFOGUEL, 2009, p. 410).

No mesmo sentido, as identidades em política dos povos indígenas foram reconhecidas após ultrapassarmos os limites teórico-subalternos de raça e gênero para além das fixações hegemônicas. Considerando os sujeitos epistêmicos enquanto construtores de conhecimento em uma crítica contundente ao eurocentrismo³³.

Isso possibilitaria uma ruptura epistêmica com o passado colonial. Quando os sujeitos reencontraram o passado, entretanto, não um passado subalterno, e sim a memória crítica da resistência às invasões coloniais. Nesse encontro entre o passado e o presente ampliaram-se outras concepções de mundo. Para o pesquisador das epistemes não-subalternas, o porto-riquenho Maldonado-Torres (2008, p. 67), através de Pérez e Ngugi, as consciências críticas e reflexivas ao passado colonial abriram novos caminhos de “*ruptura con el mundo de la muerte colonial*” e a “*descolonización de la mente o del imaginario histórico y la memoria*”.

³¹ Isso remete a origem do termo indígena como uma das nomeações dos invasores coloniais para classificação dos povos que habitavam o continente americano. Assim, nos referimos à identidade indígena sem reforçar os preconceitos coloniais de homogeneizar a identidade, ou seja, de equivocadamente omitir as diferenças intersocietárias. Pois, especificamos as diferenças culturais entre diferentes povos, no reconhecimento da singularidade cultural.

³² Autor nascido em Porto Rico (Caribe).

³³ Esses limites nos impediram de pensar fora do eixo eurocêntrico (europeu-norte-americano), pois, se afirmaram questões do pensamento branco e sexista, isto é, relevante apenas ao poder do sexo masculino. Para a indigenista e educadora Almeida (2017, p. 55-56), a perspectiva decolonial questionou barreiras de “cor, a raça, a etnia, a identidade sexual e de gênero, do sujeito cognoscente e epistêmico” em que “faz-se uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo”.

Para as rupturas com o mundo colonial, autoras(es) latino-americanistas independentes criticaram as homogeneizações nas pesquisas sobre identidade dos autores decoloniais, como a repetição de grandes sistematizações eurocêntricas e de lacunas para as questões basilares dos povos indígenas (por não ter sido falado da organização política ou prática cultural indígena). Nessa direção, verificamos as seguintes categorias: formas *otras*; inversão de mundo; lutas epistêmicas, categorias construídas a partir das discussões da socióloga do povo Aymara³⁴ Silvia Cusicanqui (2010a; 2010b; 2018).

Na compreensão das vozes das(os) professoras(es) indígenas, as formas *otras* significaram a experiência cultural indígena. Nesse caminho, o encontro entre a memória curta (passado recente) e a memória larga (passado de longa duração anterior ao processo colonial) romperia as imagens coloniais. A interação entre a memória curta e a memória larga ampliaria o horizonte histórico de lideranças e professoras(es) indígenas. Assim, para Cusicanqui (2010a, p. 217), a “*otredad*” foi uma força coletivamente construída por causa da “*voluntad de mantener una identidad y una capacidad de irradiación propias, sustentadas en la autonomía cultural india*”.

As pesquisas de grandes escalas sociais do sistema-mundo sufocaram essas formas *otras* ampliando temas colonizados na reprodução das desigualdades sociais e o poder masculino, branco-patriarcal³⁵. De modo a permanecerem discussões hierarquizadas pelo colonialismo internalizado nas organizações dos movimentos indígenas. Para Cusicanqui (2010a):

Su chatura moral y ceguera política harían inexplicable su permanencia en el poder, si no fuera por el faccionalismo, el machismo y el colonialismo internalizado de que hacen gala también las cúpulas de muchos movimientos de corte popular o indígena [...]. Pues dejan de lado el tema de la masculinización de las direcciones sindicales y políticas, que es fundamental para comprender la dinámica perversa y autogenerada del colonialismo interno em nuestro país (CUSICANQUI, 2010a, p. 18-19).

Na afirmação das formas *otras*, a inversão de mundo se referiu ao modo como o indígena se colocou e se posicionou na valorização da sua cultura. Com isso, inverteu-se a ordem hegemônica, ao reforçar a coexistência crítica de um passado dominado por forças opressoras e a ação de lideranças indígenas que encabeçaram lutas anticoloniais.

³⁴ A socióloga Silvia Cusicanqui se autodeclarou pertencente ao povo Aymara, uma das etnias indígenas da Bolívia.

³⁵ A autora questionou se o poder sexual masculino foi abordado como um tema do movimento indígena. Pois, ela afirma que muitas mulheres indígenas não eram ouvidas nas decisões coletivas, assim, uma das heranças patriarcais da matriz colonial (CUSICANQUI, 2010a).

A exemplo da inversão de mundo na episteme *Ch'ixi* que alimentou o enorme valor dos personagens históricos do passado ancestral, posicionados como entidades vivas no legado político dos povos indígenas contemporâneos. Assim, o envolvimento epistêmico ressaltou a coexistência crítica entre valores ancestrais *Ch'ixi* do povo Aymara e valores antagônicos da sociedade hegemônica com uma posição central para a experiência indígena. O que reposicionou os povos indígenas na construção de saberes por meio de uma inversão de mundo. Segundo Cusicanqui (2010b):

Da cuenta de una realidad donde “coexisten en paralelo múltiples diferencias culturales, que no se funden sino que antagonizan o se complementan”. Una mezcla no exenta de conflicto, ya que “cada diferencia se reproduce a sí misma desde la profundidad del pasado y se relaciona con las otras de forma contenciosa (CUSICANQUI, 2010b, p. 7) [Grifos da autora].

Decorrente disso, as lutas epistêmicas ocorreram pelas ligações com o passado ancestral e o reconhecimento das feridas coloniais³⁶. Essas lutas mobilizaram as epistemes indígenas no reconhecimento da diferença colonial e na emancipação social. Assim, as lutas epistêmicas foram uma categoria basilar na compreensão do modelo educacional experienciado pelas(os) professoras(es) indígenas Xukuru do Ororubá, em que toda a prática cultural foi e é uma atividade política³⁷. Nesse caminho, para Cusicanqui (2018, p. 79), “*es de reencontrar los hilos perdidos de esos orígenes diversos y contradictorios para hacer gestos epistemológicos de reversión del proceso colonial y sus marcas de subjetivación*”. Prosseguindo nesse pensamento, as lutas epistêmicas foram trabalhos de reconstituições (ou reconstruções) enquanto povo (CUSICANQUI, 2018):

Reconstitución de la episteme índia ancestral, para hacer de la memoria una herramienta metafórica capaz de romper con las ideas de progreso y desarrollo que alimentan los gobiernos progressistas, y para cruzar la frontera hacia un horizonte muy ajeno a las habituales lecturas lineales y positivistas de la historia (CUSICANQUI, 2018, p. 97).

Por meio das lutas epistêmicas, consideramos o trabalho de ensinar como um ato político indígena pela ruptura ao modelo escolar hegemônico (CUSICANQUI, 2018), com:

³⁶ Vale ressaltar que as feridas coloniais são ressentimentos, sufocamentos e submissões internalizados pelos povos indígenas no processo histórico da colonialidade.

³⁷ Compreendemos entre as lutas epistêmicas o ato de ensinar como um ato político (FREIRE, 2016).

La ruptura epistêmica que supone salir de la camisa de fuerza de la nación quizás nos permitirá mirar las cosemas de otro modo, desde las fronteras transgredidas, desde las luchas por el sentido y desde el espíritu cuestionador de la gente en a pie que en el fondo de áthos burla del pathos boliviano y de los discursos nacionales grandilocuentes (CUSICANQUI, 2018, p. 119).

Organograma 2 - Lutas epistêmicas.



Fonte: Dados do Autor (2022).

As lutas epistêmicas alargaram a voz dos movimentos e intelectuais indígenas através do território vivido. Sobremaneira, fortaleceram a presença espiritual dos antepassados, no corpo, linguagens e singularidades no rompimento da episteme noratlântica³⁸ que manteve na penumbra os movimentos indígenas e seus pedagogos, quando as(os) *“pensadoras(es) noratlânticos posmodernos y postmarxistas, surge la necesidad de ponerle un nuevo nombre a esse proliferante magma de colectividades y formaciones discursivas”* (CUSICANQUI, 2018, p. 104). Portanto, a episteme noratlântica foi um mapeamento do norte sobre si mesmo e para as questões fundadoras do poder colonial.

Claramente, as formas *“otras”* categorizadas por Cusicanqui sublinharam os outros modos de ser, afirmações de identidade política reformuladas enquanto modos *otros* por Walsh (2010). Esses modos *otros* salientaram as identidades do mundo polissêmico dos povos indígenas, embasados nas diferenças culturais, classificados na abordagem decolonial. Nesse caminho, os modos *otros* reconheceram o lugar central da

³⁸ A episteme noratlântica reforçou grandes categorias do pensamento europeu ou norte-americano, do Norte Global (SANTOS, 2009) presentes nos termos genéricos movimento social, burguesia nacional, campesinato, etc. Essas categorias carregaram em si o peso dos imperialismos e submissões caso não se reconhecessem as diferenças culturais do contexto latino-americano.

experiência de vida na construção da identidade indígena por reinvenções e mobilizações (WALSH, 2010).

Isso permitiu denunciar as negações do racismo epistêmico. A reprodução do racismo epistêmico internalizou a ocultação de temas indígenas e de outros povos oprimidos, não-legitimados pela lógica do eurocentrismo, de uma escola desigual. E na permanência de conteúdos pedagógicos subalternizados pelo lócus de enunciação branco-patriarcal, como os preconceitos experienciados por estudantes afro-americanas(os) matriculadas(os) no ensino superior dos Estados Unidos nos anos 1960. Ou seja, de forma sutil, os conteúdos pedagógicos não falavam das afirmações epistêmicas do povo negro nas universidades norte-americanas. Nesse cenário, Grosfoguel (2007, p. 32) destacou que o “racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais”.

Consideramos as identidades políticas ampliadas pelos próprios sujeitos nas lutas epistêmicas das(os) professoras(es) indígenas vinculadas(os) ao passado, presente e futuro sob formas *otras* da memória curta e memória larga (CUSICANQUI, 2010a, 2010b, 2018) e na reconstrução da ancestralidade desde o imaginário histórico associado ao processo de fortalecimento dos modos *otros* (GROSFOGUEL, 2007; 2009; MALDONADO-TORRES, 2008; WALSH, 2010).

Sobre a escola indígena, os estudos antropológicos salientaram os vínculos da identidade étnica, representados nas seguintes conceituações: pertencimento étnico; marcadores de fortalecimento; marcadores negativos da identidade étnica. No caminho da identidade indígena tivemos os conceitos filiados às etnografias das(os) antropólogas(os) francesas(es) Phelippe Poutignat; Jocelyne Streiff-Fenart (2011); do antropólogo brasileiro Wilmar D’Angelis (2012).

A identidade étnica reuniu vínculos pessoais e coletivos dos povos indígenas. Entretanto, o termo etnicidade não explicou somente o pertencimento étnico a um determinado povo ou grupo social, sobretudo ao sentimento de lealdade construída nas práticas de valores e crenças ancestrais. A identidade étnica conceituou a lealdade política do indivíduo com o seu povo, como nos exemplos de etnias africanas sublinhadas por Poutignat; Streiff-Fenart (2011):

O sentimento de formar um povo (*sense of peoplehood*) partilhado pelos membros de subgrupos no interior das fronteiras nacionais americanas, ou o sentimento de lealdade (*feeling of loyalty*) manifestado em relação aos novos grupos étnicos urbanos pelos africanos destribalizados. [...] Encontramos então de saída, na utilização do conceito de etnicidade, uma oposição entre

concepções objetivistas e subjetivistas que se vai encontrar de forma recorrente no debate teórico sobre a identidade étnica (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 24).

No contexto da escola indígena, a identidade étnica possuiu marcadores de fortalecimento e marcadores negativos. Os marcadores de fortalecimento étnico valorizaram os ancestrais e o lugar no mundo imprescindível à educação escolar indígena. Como salientou D’Angelis (2012):

E também é parte da identidade de cada povo a sua própria história: lembrar dos seus antepassados, dos que criaram as coisas que são importantes para ele, e até considerar os seus antepassados como as pessoas mais importantes da história do mundo. Tudo isso é parte da *identidade*, isto é, da maneira como um povo – uma *etnia* – vê e valoriza a si mesmo (D’ANGELIS, 2012, p. 110) [Grifos do autor].

No entanto, os marcadores negativos ocorreram quando os valores e crenças tradicionais foram considerados marcas indesejadas do passado, em um sentimento de vergonha de ser indígena no abandono da sua cultura e internalização de uma identidade socialmente imposta (que nomeamos de identidade hegemônica). Os marcadores negativos levaram ao esquecimento da cultura indígena diante da vida social integrada à sociedade hegemônica, para escapar da discriminação social. Tais inquietações foram vistas no Sul do Brasil, entre o povo Kaingang (D’ANGELIS, 2012):

É só em situações de muito sofrimento e perseguição que as pessoas começam a querer trocar a sua identidade, e às vezes, chegam a ter vergonha da sua história, da sua gente, das formas próprias de vida criadas por seus antepassados [...]. O abandono da língua materna pode ser provocado pela tentativa de fuga de uma identidade socialmente marcada como negativa (como se disse acima, por exemplo, a identificação como “bugre” no meio da sociedade dos não-índios) e a busca de outra identidade, de alguma forma externamente valorizada e vantajosa: de “civilizado”, de “católico”, de “crente”, etc. (D’ANGELIS, 2012, p. 110) [Grifos do autor].

Assim, a educação indígena teve a missão de fortalecer a identidade étnica por meio dos processos próprios de ensino. Tais processos foram conceituados por: *teko porã*; comunidade educativa; escrita indígena; Oralidade na escrita indígena. Esses conceitos tiveram a origem nos estudos sobre os idiomas falados pelos povos indígenas segundo o etnolinguista espanhol radicado no Paraguai Bartolomeu Melià (1979; 1997; 2016); a antropóloga brasileira Betty Mindlin (1997).

A cosmovisão³⁹ dos povos indígenas poderia ser chamada de bom viver. Os vários povos da tradição Guarani sul-americanos (Mbyá, Ava-Guarani, Paĩ/Kaiowa, etc), mantiveram o *teko porã* como um bom modo de ser ou harmonia entre os membros do povo e a natureza em todos os aspectos, da sobrevivência cultural à paz de espírito, sublinhando seus costumes. Esse bom viver consolidou a cultura tradicional do povo indígena. Segundo Melià (2016):

Por tudo isso, o *teko porã* guarani não é só memória de um passado nostálgico e idílico, mas projeto de futuro, mediante o qual pensamos e dizemos o que queremos ser e já começamos a sê-lo; e memória de futuro. E é assim para todos, pois é um bom viver universal. Esse *teko porã* é possível, e o bom viver é, contudo, utopia que teve e pode ter lugar (MELIÀ, 2016, p. 29).

Em tais práticas do bom viver, existiram processos autoformativos e coletivos denominados comunidade educativa, de maneira não-violenta, em socializações de saberes ao longo da vida. A comunidade educativa aconteceria na experiência cultural entre todas(os) da aldeia, no aprendizado pelo convívio familiar e prática da organização social através da Oralidade (transmissão geracional da cultura, normas, nome étnico, etc). Assim, na comunidade educativa aprendeu-se pela convivência sociocultural (MELIÀ, 1979):

Todos os conhecimentos e capacidades de um indivíduo são considerados bons e prestigiados como tais na medida em que redundam em benefício da comunidade [...]. Pode-se dizer que o indivíduo não é educado, mas que ele se educa através do convívio com os outros (MELIÀ, 1979, p. 22).

De maneira que, a comunidade educativa reforçou a convivência sociocultural, com base na Oralidade registrada nos textos indígenas. No caso de povos falantes da língua portuguesa, como os Xukuru, a escrita indígena foi direcionada à memória ancestral em narrações vivas dos personagens encantados, tradições e processo histórico. Para tanto, professoras(es) e lideranças escreveram a partir das vozes dos *mais velhos*, detentoras(es) das tradições orais, para o fortalecimento das novas gerações.

³⁹ O termo cosmovisão foi associado à “diversidade de visões do mundo, do homem e dos modos de organização da vida, os conhecimentos e os valores transmitidos de pais para filhos, a tradição oral e a experiência empírica são a base e a força dos conhecimentos e dos valores” (BANIWÁ, 2006, p. 50). Na mesma perspectiva, para Iara Bonin (2015), cosmovisão se tratou das “experiências e os saberes indígenas [que] consideram o universo em sua totalidade e inserem o ser humano em uma complexa rede de relações que envolvem os seres, naturais e sobrenaturais, integrando a vida como um todo”. Disponível em: <https://cimi.org.br/cosmovisao-indigena-e-modelo-de-desenvolvimento>. Acesso em: 05 jul. 2021.

Sendo assim, a escrita indígena reforçou a identidade étnica por meio da Oralidade. No sentido de professoras(es) enquanto escritoras(es) da história de seu povo, em que “sua máxima criação seria não apenas dizer, a si mesmo, seus interesses, vontades e propósitos, mas criar e fazer viver no papel a língua que fala um povo, em nova e determinada forma” (MELIÀ, 1997, p. 102-103).

Essa presença viva da Oralidade na escrita indígena fortaleceu as matrizes tradicionais diante das transformações radicais no modo de vida indígena. A escrita ajudou a evitar as perdas das valiosas memórias dos *mais velhos* no registro documental dos aprendizados comunitários e na defesa de direitos e circularizá-los em seus povos. Conforme salientou a antropóloga brasileira Mindlin (1997):

O registro e a documentação – não apenas o aprendizado oral, já manifestando, portanto, uma mudança na tradição [...]. Pois este envolve o preparo para a vida na sociedade brasileira, além da reafirmação da cultura original. A escrita, desse modo, aparece como afirmação cultural e da diferença, e como instrumento de defesa de interesses e participação na cidadania brasileira (MINDLIN, 1997, p. 60).

A identidade étnica, isto é, o modo como os Xukuru identificavam a lealdade à organização sociopolítica, enfrentou as inquietações da escola indígena entre marcadores negativos internalizados pela integração à sociedade hegemônica (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011; D’ANGELIS, 2012). Nesse sentido, a Oralidade fortaleceu a cultura indígena presente também em textos organizados por professoras(es) desses povos (MINDLIN, 1997; MELIÀ, 1979; 1997; 2016).

Nas leituras aqui relacionadas, a identidade política unificou os valores epistêmicos (saberes ancestrais, memória e experiência das lideranças indígenas). Por isso, falamos de identidade política construída a partir dos modos *otros* na diferença colonial e resistência cultural vivenciadas nas escolas indígenas Xukuru. Vale ressaltar que nosso estudo considerou os significados de fortalecimento da identidade étnica na docência Xukuru.

2.3 Das retomadas territorial-educacionais à educação intercultural Xukuru

Como já percebemos, a escola indígena teve modos *otros* diferenciados na resistência cultural de cada povo. Sendo assim, a educação do povo Xukuru apresentou desdobramentos próprios nas questões de identidade. Sobre esse processo específico

trabalhamos as seguintes categorias: Forma “*Retomada*”; Pedagogia “*Retomada*”; autonomia da escola indígena; pedagogia Xukuru. Conceitos discutidos pelas indigenistas brasileiras Heloisa Cavalcante (2007); Daniela Alarcon (2013); Eliene Almeida (2018); Rosane Lacerda (2021).

Nesse caminho, a Forma “*Retomada*” ocorreu e ainda ocorre em retomadas territorial-educacionais de resistência cultural, mobilização política e pedagógica. Assim, a Forma “*Retomada*” significou o fortalecimento da identidade étnica em vários campos: no respeito à cultura (espíritos encantados e *mais velhos* do povo) e na defesa coletiva de direitos territoriais junto aos não-indígenas, governos, etc. Todos esses elementos epistêmicos transcendem o movimento indígena na construção do projeto de vida almejado pelo povo. Como verificou Alarcon (2013) nas aldeias da Serra do Padeiro, pertencentes ao povo Tupinambá (Sul da Bahia):

Forma retomada tupinambá combina elementos específicos (relacionados à história de expropriação da área recuperada e à conjuntura quando da ação de retomada, entre outros fatores) e elementos recorrentes ao longo do processo de recuperação territorial (como a observação estrita das determinações dos *encantados* e a adoção de um conjunto de precauções, em razão do quadro de intensa violência contra os Tupinambá e do poder de seus oponentes). Além disso, fica evidente que a apropriação das áreas pelos Tupinambá é muito dinâmica e se inscreve em um projeto mais amplo: a reconstrução de um povo (ALARCON, 2013, p. 122) [Grifos da autora].

Todos esses elementos de resistência epistêmica repercutiram em uma forma própria de educação, concebida como Pedagogia “*Retomada*”. A Pedagogia “*Retomada*” foram os aprendizados coletivos e individuais ao longo do processo de luta do movimento indígena⁴⁰ na afirmação da identidade étnica em seus territórios de forma emancipatória e intercultural. Na pedagogia indígena, cada povo teria sua própria “forma” de pensar e construir as epistemes organizadas coletivamente por professoras(es) e outras lideranças,

⁴⁰ Foi no sentido amplo de pedagogia, de saberes não-sistematizados pelos desígnios opressores, organizados nos aprendizados de trabalho e experiências de vida dos oprimidos. Conforme os princípios, procedimentos e estratégias de sobrevivência que aprendemos com uma catadora de lixo nos centros urbanos, com uma liderança sindical ou com um *mais velho* do povo Xukuru. Esses aprendizados podem fazer a diferença no presente e futuro por sujeitos conscientes na construção de uma sociedade não-opressora. A esse respeito, Freire (2016, p. 123) discute a pedagogia do oprimido, em um claro diálogo entre saberes e experiências de vida: “no Chile, um camponês a quem a concepção bancária classificaria de “ignorante absoluto”, declarou, enquanto discutia, através de uma “codificação”, o conceito antropológico de cultura: “Descubro agora que não há mundo sem homem. E quando o educador lhe disse: – “Admitamos, absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficasse as árvores, os pássaros, os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria tudo isto mundo?” “Não! respondeu enfático [o camponês], faltaria quem dissesse: Isto é mundo”. O camponês quis dizer, exatamente, que faltaria a consciência do mundo que, necessariamente, implica no mundo da consciência”.

em que se aprendeu pelas vivências histórico-culturais. Isso foi chamado por Lacerda (2021) de Pedagogia “*Retomada*”, pois:

A “retomada” enquanto expressão ligada ao campo pedagógico, está basicamente relacionada ao universo da educação escolar e, neste sentido, ao papel da formação de professoras e professores indígenas os quais, como legítimos partícipes e representantes daqueles universos culturais, se convertem em operadores e dinamizadores privilegiados da “retomada” daqueles saberes e práticas nas comunidades onde a experiência da educação escolar indígena é desenvolvida. Além disso, foca no conteúdo substantivo da retomada, representada, nos exemplos citados, em elementos de ordem cultural (retomada *da língua*, retomada *dos saberes ancestrais*, etc.) (LACERDA, 2021, p. 216) [Grifos da Autora].

Nesse sentido, a autonomia da escola indígena fundamentou o ensino específico e diferenciado. Desde os anos 1990, o movimento de professoras(es) indígenas exigiu do Estado Brasileiro o respeito aos modelos próprios na garantia de escolas indígenas, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9394, 1996). No entanto, somente após as mobilizações do movimento de professoras(es) indígenas que essas escolas passaram a ser responsabilidade financeira e estrutural das secretarias estaduais de educação com os próprios calendários, metodologias e formações específicas. Uma das leis⁴¹ que deveriam garantir a autonomia da escola indígena foi determinada pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 03 de 1999, interpretada por Almeida (2018) nos seguintes termos:

- a) Criar uma instância organizativa para coordenar e executar as ações necessárias à implantação do atendimento escolar às comunidades indígenas;
- b) Criar a Escola Indígena como categoria autônoma, com estrutura e funcionamento próprios;
- c) Criar a categoria professor indígena, o que implica a instituição e regulamentação da profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a realização de concurso público específico como uma das formas dos indígenas terem acesso à carreira; para isso, as secretarias devem promover a formação inicial e continuada de professores indígenas, inclusive para aqueles que estão ainda em processo de escolarização (ALMEIDA, 2018, p. 53).

Entretanto, o poder público demorou na aplicação da legislação específica e diferenciada. Mesmo assim, as(os) professoras(es) indígenas de Pernambuco exigiram a autonomia para a organização escolar indígena, em modelo de ensino: “estruturado de

⁴¹ O Parecer (CNE/CEB) nº 14 de 1999 também determinava o direito do povo indígena a organizar suas escolas conformes seus preceitos culturais. Conforme veremos mais adiante na análise documental.

acordo com a organização social, política e territorial” de cada povo (ALMEIDA, 2018, p. 55).

Desse modo, a pedagogia Xukuru articularia o projeto de escola do seu povo e o projeto de ser professor(a), com a participação de todas as lideranças e *mais velhos*, transformando as suas preocupações nos eixos do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Povo Xukuru⁴² (os eixos Terra, Identidade, História, Organização e Interculturalidade). A pedagogia Xukuru priorizou o ensino-aprendizagem a partir das experiências do povo na construção da sua identidade, conforme Cavalcante (2007):

A partir do momento que começamos a discutir o direito por uma educação diferente, percebemos a necessidade de mudar a nossa prática em sala de aula. Estamos num processo de rompimento com a escola tradicional, na quarta-feira não temos aula em sala, pois nossos alunos vão à cidade com seus pais vender frutas, verduras, renascença e fazer feira, onde aprendem história, matemática, ciências e trazem esse conhecimento para sala de aula. Os alunos têm liberdade de expressar suas ideias, trabalhando coletivamente com grupos de leitura, de pesquisa na comunidade, dançamos o Toré na escola para fortalecer nossa cultura e identidade. As lideranças visitam nossas escolas para falar da importância da luta do nosso povo e a importância de cada criança para a continuidade da luta (CAVALCANTE, 2007, p. 162).

Assim, a pedagogia Xukuru estabeleceu um tipo diferenciado de professor(a) envolvido no projeto de futuro do povo e autorreconhecimento dos processos de fortalecimento da identidade, em:

Aspectos que formam o ser professor Xukuru, portanto buscamos na infância dessas(es) professoras(es) elementos que contribuíram na formação dessa feição [...] (CAVALCANTE, 2007, p. 163).

As(os) professoras(es) Xukuru iniciaram a vida escolar entre seis e dez anos de idade, mais tarde para os homens do que para as mulheres, segundo as(os) mesmas(os) informantes. A escola veio dar a essa identidade orgulho e auto-estima, preenchendo o lugar do medo, da baixa auto-estima, da vergonha [em se autorreconhecer como povo indígena Xukuru] (CAVALCANTE, 2007, p. 163-164).

Assim, problematizamos as implicações legais para a implantação da escola específica e diferenciada. E ainda na criação de um modelo de ensino-aprendizagem contrário ao projeto hegemônico do Estado Nacional para a autonomia de ensino na escola Xukuru.

Nesse caminho, trouxemos para nosso percurso teórico as experiências educativas afirmadas pelo movimento indígena. Isso ocorreu em um viés da decolonialidade nas

⁴² O que chamaremos de PPP Xukuru tem duas versões publicadas, a primeira em 2005 e a última, em vigor, de 2013. No entanto, existe uma terceira versão desde 2016 em processo de elaboração.

relações interculturais do Magistério Indígena. Ou seja, dos sujeitos construindo sua prática de ensino, libertando-se por meio de suas linguagens e experiências de mundo. Tais perspectivas poderiam ser vistas nos conceitos: organizações política *macro* e *micro*; comunidade-escola; pedagogia-ritual. Conceitos construídos pelas(os) pesquisadoras(es) indígenas Rita Potiguara (2009); Daniel Munduruku (2012); Roseane Oliveira Xukuru (2021).

Duas formas de organização se articularam no movimento indígena: a organização do *macro* e a organização do *micro*. Assim, poderíamos entender a organização do *macro* como o trabalho cooperativo entre as maiores associações indígenas⁴³ nas grandes mobilizações por direitos comuns a todos os povos tradicionais nos cenários políticos nacionais. Enquanto que, a organização do *micro* seriam as lutas para que o direito à identidade se concretizasse dentro de seus povos, nas bases do movimento indígena como organizações dentro de cada aldeia no controle dos seus espaços (como os conselhos de professoras(es) indígenas responsáveis nas lutas por escolas específicas nas aldeias). Ambas as organizações *macro* – das grandes lideranças indígenas no cenário nacional – e *micro* – das lideranças nas bases dos povos – dialogaram entre si e construíram juntas as lutas do movimento indígena, como disse Munduruku (2012):

Uma das primeiras ações que esse grupo nascente fez foi a de manter diálogo com as lideranças regionais, locais e com o Estado, para tornar visível sua existência e para mostrar que era possível construir uma aliança permanente entre os povos para a luta por seus direitos (MUNDURUKU, 2012, p. 54).

Outro importante conceito das práticas escolares indígenas foi a pedagogia-ritual, como exemplo da resistência aos preconceitos internalizados nos espaços pedagógicos. Nessa perspectiva, a prática da pedagogia-ritual valorizou o projeto político pedagógico das escolas do povo Tapeba⁴⁴ como estratégias formativas e afirmativas. Assim, os atores dos processos pedagógicos afirmaram a identidade étnica em datas com maior significado no calendário específico, a organização das assembleias indígenas, a linguagem religiosa, etc. Dessa forma, a pedagogia-ritual enfatizou os espaços de criação cultural, para a formação da identidade étnica através das histórias contadas pelos *mais velhos* em um

⁴³ Entre as dezenas de organizações *macro* destacamos a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) e a Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME). Cf.: https://pib.socioambiental.org/pt/Organiza%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%ADgenas.

⁴⁴ Tapeba é um povo indígena localizado no Estado do Ceará.

legado entre gerações. Na visão de Potiguara (2009), a pedagogia-ritual afirmou a resistência cultural sobre os preconceitos na escola indígena:

Protagonizando cenas de “subversão” de uma condição inferiorizada ou marginalizada, os Tapeba constroem, em suas escolas diferenciadas, novas experiências de etnicidade, tendo como mote o tema do preconceito. É nesse sentido que, surgidas como formas culturais que compartilham das características de inversão simbólica, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas suas escolas foram interpretadas, conforme minha proposta de tese, como rituais de resistência (POTIGUARA, 2009, p. 174).

Essa resistência dos agentes pedagógicos foi vivenciada no processo comunidade-escola. O processo comunidade-escola teve como base as vivências dos saberes indígenas no trabalho de pensadores da educação, professoras(es), lideranças e *mais velhos* nas retomadas dos espaços pedagógicos da *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*. Seu foco esteve nos projetos de fortalecimento da identidade vivenciados na escola Xukuru. Ou seja, na vivência da identidade em todos os espaços e tempos da comunidade que transcendem aos muros do lugar escola. Para Oliveira Xukuru (2021), o processo comunidade-escola fortaleceu a identidade Xukuru:

Para pensar em uma identidade da comunidade-escola é preciso entender que a escola é parte da comunidade, sendo responsável por contribuir para a transmissão de saberes sistematizados, mas é responsável, principalmente, por sistematizar os saberes adquiridos ao longo da vida, em todos os momentos da existência. E, assim, fazer viver os saberes existentes na comunidade, os quais dizem respeito às vivências e memórias coletivas do povo, a identidade étnica, e a relação com o Sagrado. Portanto, a identidade da comunidade-escola é forjada pela relação com a memória, a ancestralidade e a coletividade (OLIVEIRA XUKURU, 2021, p. 131).

Vimos assim, uma escola indígena específica e diferenciada não só por estar em um território indígena, mas pela sistematização de conhecimentos diversos e fortalecimento epistêmico através de práticas educacionais singulares do povo Xukuru.

Nesse sentido, o encontro entre os elementos culturais pertencentes a um povo indígena e aqueles vindos de outros povos foi chamada de educação intercultural. A educação intercultural foi uma metodologia de ensino do movimento indígena para a convivência entre a cultura indígena e não-indígena. Para compreendê-la usamos as seguintes categorias: pedagogia decolonial; tradução; projeto educativo emancipatório; educação intercultural; interculturalidade crítica; interculturalidade funcional; diálogo intercultural (TUBINO, 2005; 2007; OLIVEIRA, 2008; CANDAU, 2013; WALSH, 2013; NASCIMENTO; QUADROS; FIALHO, 2016).

Nas trocas interculturais, consideramos o trabalho de tradução. A tradução questionou as exclusões sociais pela interpretação dos saberes próprios e os conhecimentos apropriados de outros povos, inclusive da sociedade hegemônica. Para a pedagoga brasileira Inês Oliveira (2008)⁴⁵:

Uma vez conhecida a vastidão de experiências em curso na contemporaneidade, a possibilidade de compreendê-las em sua diversidade requer não mais uma teoria geral, mas a possibilidade de tradução, que crie uma inteligibilidade mútua entre as experiências de modo a não lhes destruir a identidade (OLIVEIRA, 2008, p. 66).

Isso foi um contraponto aos padrões civilizatórios das elites, na afirmação dos saberes e práticas da realidade social em uma visão de mundo não-conformista nos projetos educativos emancipatórios (OLIVEIRA, 2008):

O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo (OLIVEIRA, 2008, p. 102).

Essa visão pluralista denunciou as negações culturais dos epistemicídios como a eliminação sistemática das demais culturas subordinadas a repressões coloniais como a proibição policial e escolarização excludente do projeto assimilacionista de aniquilação da diversidade indígena e de equivocada promoção da “civilidade”⁴⁶.

Nesse sentido, a educação intercultural dialogou pelo respeito às diferenças culturais com os demais setores da sociedade. A experiência cultural indígena e a da sociedade não-indígena manteve trocas interculturais no ensino bilíngue (da língua ancestral e do idioma nacional), cujo ensino cabe somente às professoras e professores daquele povo, além de outras lideranças das aldeias, fortalecendo a organização política

⁴⁵ Para Oliveira a capacidade de tradução partiu da Sociologia das Ausências e das Emergências de Santos (2002). Primeiramente, a Sociologia das Ausências denunciou o “desperdício da experiência” (SANTOS, 2002, p. 249) nas capacidades de intervenção na mudança da realidade concreta, ou seja, enquanto ação esperancosa que sublinhou a variedade das experiências desperdiçadas no cativeiro mental da colonialidade. Enquanto que a Sociologia das Emergências analisou a expectativa de futuro nos caminhos da pluralidade, nas capacidades de cuidado com o futuro, na tradução de experiências organizativas para a autonomia: “possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das atividades de cuidado” (SANTOS, 2002, p. 254).

⁴⁶ Atualmente, a escola indígena considera os epistemicídios como grandes bloqueios à pluralidade epistêmica. Na resistência ao epistemicídio, a educação escolar indígena reconheceu as práticas culturais no direito à cidadania diferenciada e ao território sagrado e, por conseguinte, a legitimidade nos processos de educação específica e diferenciada.

indígena. Como destacou a pesquisadora franco-brasileira Vera Candau (2013), a educação intercultural ocorreu:

En este nuevo período fueron producidos materiales didácticos alternativos y programas de educación bilingüe que, a pesar de seguir buscando una mejor “integración” de los grupos a las sociedades nacionales, reconocían el derecho de esos pueblos de fortalecer y mantener su propia cultura [...]. Una exigencia común por escuelas coordinadas y administradas por profesores indígenas. La experiencia de escuelas interculturales indígenas desarrolladas en el continente incluyó una nueva dimensión sobre la idea misma de cultura en el espacio escolar. Diferentes lenguas fueron el paso inicial para la proposición de un diálogo entre diferentes culturas (CANDAU, 2013, p. 147-148).

Nessa perspectiva, a plenitude do projeto ético-político intercultural foi chamada de interculturalidade crítica. A interculturalidade crítica afirmou a valorização dos saberes indígenas no domínio sobre todos os meios de escolarização, tais como a liderança do trabalho docente nos espaços, conteúdos e propostas de ensino. Como considerou o interculturalista peruano Tubino (2005):

La interculturalidad crítica quiere ser una propuesta ética y política orientada a la construcción de sociedades democráticas que articulen igualdad y reconocimiento de las diferencias culturales, bien como a proponer alternativas al carácter monocultural y occidentalizante dominante en la mayoría de los países del continente (TUBINO, 2005, p. 5).

Por isso, a interculturalidade crítica reconheceu a mediação entre saberes *otros* (saberes diferentes). Nesse viés crítico, a interculturalidade correlacionou os saberes indígenas e saberes de outros povos tradicionais ou conhecimento de outros setores da sociedade, no sentido pluralista e não-submisso de fortalecimento da identidade através do Magistério Indígena.

Nesse sentido, a interculturalidade crítica promoveu a resistência na organização política sobre as práticas culturais com o desafio de ampliação dos projetos não-opressores e não-subalternos, em um caminho das pedagogias decoloniais. Assim, as pedagogias decoloniais foram construídas “*como necesidad para críticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con qué visiones y horizontes distintos, y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación*” (WALSH, 2013, p. 63-64).

Entretanto, a interculturalidade funcional apresentou negações ao escopo ético-político, na permanência das desigualdades e subordinações à cultura hegemônica de

valores eurocêntricos. Ou seja, de relações interculturais sem o estabelecimento da autonomia escolar negando as práticas culturais autônomas com a propagação das ideias opressoras do sistema-mundo neoliberal. No intuito de enfraquecer as pedagogias decoloniais e invisibilizá-las, nas *“crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales internos”* alimentando o poder hegemônico que *“excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades, entonces es posible decir que se está usando un concepto funcional de interculturalidad pues no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción* (TUBINO, 2007, p. 5-6).

Assim, a interculturalidade funcional fortaleceria o poder hegemônico esvaziando o conteúdo epistêmico. Desse modo, a interculturalidade funcional categorizou as grandes dificuldades na mediação intercultural do modelo emancipatório, um dos controles do sistema-mundo sobre as escolas indígenas.

Todavia, o diálogo intercultural seria um caminho para fortalecer as fontes de saberes tradicionais e respeitar as culturas de outros povos. O compromisso de organização docente deveu-se a seguir pelo diálogo na construção da interculturalidade crítica oposta à reprodução de hierarquias e desigualdades do viés funcional. Nas palavras de Nascimento; Quadros; Fialho (2016), a interculturalidade crítica no trabalho docente indígena não deveria:

Limitar-se apenas à dimensão da diferença, esquecendo a dimensão da desigualdade e as relações de poder e dominação às quais as minorias étnicas são submetidas, pois sem uma preocupação com estes últimos aspectos, a educação, ainda que ‘intercultural’, continuará contribuindo para a reprodução das estruturas de discriminação social [...]. Defendemos que a interculturalidade no campo da educação deve ser vista numa perspectiva crítica que questione as desigualdades que foram construídas e hierarquizadas, tendo como base as diferenças culturais e promova relações mais igualitárias no intuito de eliminar os muros existentes entre as diferentes culturas e estabelecer pontes dialógicas entre as mesmas (NASCIMENTO; QUADROS; FIALHO, 2016, p. 213).

Sendo assim, a interculturalidade foi discutida em cenários críticos de afirmação do projeto emancipatório ou funcionais em meio à dispersão cultural. Então, encontramos dois desafios no contexto intercultural para o trabalho docente Xukuru: a) a hierarquização funcional a ser rompida no respeito às diferenças epistêmicas; b) a mediação das práticas pedagógicas entre os diferentes saberes para a valorização da identidade étnica.

As(os) autoras(es) indígenas interculturalizaram conceitos de diferentes origens a partir de suas práticas de ensino. Com isso, pudemos construir as seguintes categorias: *de*

dentro e de fora (da cultura indígena); sistematização dos referenciais pedagógicos; manejo de recursos; *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* (nos princípios Compromisso-Conscientização; *Surgimento de Novas(os) Guerreiras(os)*; Mãe-Terra; Dom da Natureza; Oralidade) (COPIXO, 1997; RCNEI, 1998; BANIWÁ, 2006; POTIGUARA, 2017).

Os espaços pedagógicos indígenas foram e são constituídos por relações interculturais, onde o povo indígena não foi colocado por outrem, contudo se posicionou como agente criador. De forma geral, as escolas indígenas foram construídas como espaços de enunciação das diferenças culturais, através do diálogo entre os princípios dos saberes internos, *de dentro* (saberes pertencentes à cultura indígena), e conhecimentos externos, *de fora* (pertencentes aos não-indígenas). Nesse caminho, a escola indígena interculturalizou as relações de aprendizagem em conteúdos pedagógicos entre disciplinas não-indígenas e disciplinas indígenas, no ensino sobre os direitos de modo geral e direitos indígenas. Dessa forma, as escolas foram pensadas como espaços intersocietários entre visões diferenciadas de sociedade.

Tal relação intercultural de resistência epistêmica funcionou nos sentidos *de dentro e de fora* do povo indígena, segundo a pesquisadora indígena Potiguara (2017):

É de trânsito e de troca de conhecimentos – têm lugar os processos de configuração e reconfiguração identitárias, constituindo-se em palco privilegiado onde se estabelece o jogo das alteridades. Sendo assim, a fala desta liderança [professor(a) indígena] exprime a crença na escola diferenciada como fortalecedora da afirmação das identidades indígenas, possibilitando a emergência de uma consciência crítica sobre o mundo em que se vive, necessariamente composto pelos espaços de dentro (a comunidade) e de fora (a sociedade envolvente) (POTIGUARA, 2017, p. 379).

No caminho da resistência metodológica, a interculturalidade diferenciou os conhecimentos tradicionais e aqueles adquiridos no intercâmbio com outros povos indígenas, negros e da sociedade hegemônica. A sistematização dos referenciais pedagógicos indígenas se baseou na mediação cultural entre a vida na aldeia e o mundo global. Por meio de atividades e leituras específicas na identificação do que é ou não pertencente a sua cultura, nos três passos: a) reconhecimento e classificação; b) identificação e diferenciação; c) reconstrução e preservação dos saberes tradicionais. Assim, a sistematização dos referenciais pedagógicos do RCNEI (BRASIL, 1998) fortaleceu:

O diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é a realização da interculturalidade, e a escola indígena deve tornar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica. Agindo-se assim na escola, abre-se espaço para a identificação de alguns dos problemas sociais mais prementes para aquela comunidade, quando são construídas as opiniões, atitudes e procedimentos novos que deverão apoiar as soluções possíveis de tais problemas (SOUZA Pataxó Hã Hã Hãe *apud* BRASIL, 1998, p. 54).

Nesse sentido, o manejo de recursos foi uma prática intercultural que estabeleceu caminhos entre as diferentes fontes de conhecimento para o fortalecimento étnico em um mundo em constante mudança. Assim, as(os) professoras(es) indígenas deveriam manipular ideias e ações para a melhoria das condições de vida nas aldeias, em projetos de pesquisa na recuperação de memórias e da organização social. O manejo de recursos foi um caminho para a construção de projetos didáticos, conectando a valorização da cultura tradicional e a realidade socioeconômica contemporânea. Segundo Baniwá (2006, p. 155-156), o manejo de recursos potencializou a “recuperação de suas memórias históricas e a reafirmação de suas identidades étnicas e da valorização de suas culturas, assim como a preservação ambiental, o manejo de recursos naturais, [para] a recuperação de áreas degradadas”.

Essa perspectiva intercultural aproximou os saberes dos povos indígenas e o conhecimento acadêmico (da universidade) através da etnomatemática, etnobiologia, etnohistória, etc, na construção de saberes plurais⁴⁷.

Por um viés intercultural, a *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* é uma episteme construída nas retomadas territorial-educacionais e fortalecida nos processos de ensino-aprendizagem (COPIXO, 1997). Isto é, a *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* enquanto episteme desse povo e modelo de ensino específico. Dessa maneira, o trabalho docente considerou os princípios da episteme *Formação da(a) Guerreira(o) Xukuru*, primeiramente pensada pelo Cacique Xikão como pedagogo⁴⁸ na organização da escola do povo Xukuru (COPIXO, 1997)⁴⁹. Nesse sentido, embasamos os seguintes princípios

⁴⁷ O 3º Congresso Internacional dos Povos Indígenas da América Latina (CIPIAL), com o título *Trajetórias, narrativas e epistemologias plurais, desafios comuns*, foi realizado na Universidade de Brasília (UNB), em julho de 2019. No evento estiveram presentes acadêmicos e lideranças indígenas, indigenistas ou militantes latino-americanos para discussões sobre o novo lugar epistêmico dos povos indígenas.

⁴⁸ Consideramos o trabalho do Cacique Xikão Xukuru também como pedagogo, organizador da educação escolar Xukuru, assim como o professor Elizardo Pérez entre os Aymara. Para Streck; Azevedo; Alberton; Machado (2010, p. 236), o professor Aymara Elizardo Pérez organizou a pedagogia Warisata dos Ayllu dos povos Aymaras bolivianos na prática de ensino da “escola de Warisata, na contramão dos modelos hegemônicos, por valorizar a cultura local e o controle direto da comunidade através da instituição do Parlamento de Amautas, a quem cabia a decisão sobre a política educativa da escola”.

⁴⁹ COPIXO significa Conselho de Professoras e Professores Indígenas Xukuru do Ororubá, organizado em 1997.

da episteme *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*: a) Compromisso-Conscientização; b) *Surgimento de Novas(os) Guerreiras(os) Xukuru*; c) Mãe-Terra; d) Dom da Natureza; e) Oralidade.

No primeiro princípio, o compromisso gerou a conscientização da identidade étnica (COPIXO, 1997). Assim, as lideranças Xukuru consideraram todas as fases da vida como momentos formativos nos lugares sagrados, reuniões e lutas, articuladas à transformação social e sobrevivência. Diferentemente da educação hegemônica restrita à sala de aula, a(o)professor(a) Xukuru mobilizaria e auxiliaria na reconstrução de saberes e na organização política, portanto, uma liderança epistêmica. Pois, o Compromisso-Conscientização se constituiu em um princípio de lealdade à organização sociopolítica Xukuru (COPIXO, 1997):

[As(os) Professoras(es)] estão comprometidos com a causa, com a luta dos Xukuru, o que facilita o fortalecimento da nossa identidade, da nossa cultura e tradição. A escola tem um papel fundamental no nosso trabalho de conscientização em ser índio e ficamos felizes por estarmos conseguindo desempenhar esse trabalho (COPIXO, 1997, p. 37).

O Compromisso-Conscientização compreendeu um princípio ético formador e de luta. A defesa da base epistêmica encontrou um amplo sentido no projeto de vida tão amplo quanto à extensão territorial Xukuru e suas redes de interlocução com outros setores da sociedade. Seria antes de tudo, um princípio ético para toda a vida na manutenção dos direitos indígenas.

O segundo princípio decorreu do *Surgimento de Novas(os) Guerreiras(os)* nas lutas sociais e autoria da própria história. As lideranças e os *mais velhos* rememoraram o passado ancestral e guiaram a busca por cidadania no princípio de *Surgimento de Novas(os) Guerreiras(os) Xukuru* (COPIXO, 1997), em que:

Estamos aqui. Alguns estudiosos disseram que no século XX, os índios estariam vivendo um período de decadência, e que nesse final de século, não existiriam mais índios. E nos dias de hoje nossa realidade é bem diferente do que eles previram, pois a nossa comunidade, nosso povo como os outros povos tem crescido a cada dia mais e mais, apesar das dificuldades e conflitos que muitas vezes são impostos. Mas, através, da união e da luta, da força de vontade, nós temos grandes conquistas. **Há também o Surgimento De Novos Guerreiros de luta. [E nesse processo], esta retomada de consciência, de luta, aconteceu principalmente após 1988, onde os direitos do índio foram garantidos na lei da Constituição, depois de muitas mobilizações dos povos indígenas de todo o Brasil, onde os Xukuru tiveram uma participação ativa** (COPIXO, 1997, p. 59) [Grifos nossos].

Assim mesmo, a episteme *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* concebeu o *Surgimento de Novas(os) Guerreiras(os) Xukuru* organizadas(os) na gestão coletiva do território (COPIXO, 1997):

A organização é o que nos leva a conquistas através das reflexões e lutas coletivas dos povos indígenas e, embora com caráter de reivindicações próprias, contribui na formulação de questões como autonomia e auto-gestão nas escolas, valorização das culturas específicas, interculturalidade e a formação global. Tem, portanto, um papel importante para o movimento e as organizações indígenas no contexto atual (COPIXO, 1997, p. 60).

O terceiro princípio foi um sentimento de amor à Mãe-Terra, grande fonte de vida para os Xukuru dependentes das matas e seres que nelas habitaram. Desde então, toda uma história em defesa do território sagrado à custa de grandes sacrifícios e retiradas de famílias da Serra do Ororubá, agressões físicas, especialmente às lideranças assassinadas a mando de políticos-latifundiários da região durante as retomadas territorial-educacionais. Assim, o lugar no mundo permanecia vinculado à Mãe-Terra, como informou a viúva do Cacique Xikão, e liderança, Dona Zenilda Xukuru (COPIXO, 1997):

Mesmo com a morte do cacique nossa luta tem que ter continuidade, pois precisamos muito da nossa terra em mãos porque sem nossa *Mãe-Terra* não podemos viver. Temos que ter continuidade na luta, porque essa luta vem de muitos anos, dos nossos antepassados e uns morrem lutando. Porque nossos filhos e netos e bisnetos precisam da terra para trabalhar e sobreviver (DONA ZENILDA XUKURU *apud* COPIXO, 1997, p. 46) [Grifos nossos].

Nesse caminho, a Mãe-Terra foi uma grande entidade presente na episteme Xukuru. A Mãe-Terra agregou diversas experiências de vida, sociabilidade com os parentes⁵⁰ e contatos com espíritos encantados, suas maiores fontes de sabedoria:

As matas para nós índios representam a nossa vida e sobrevivência. Sem as matas não poderemos viver, pois através dela é que temos contato muito forte com nossa mãe natureza. Na mata nós fazemos nossos pedidos aos encantados da natureza para que eles nos ajudem em toda a nossa vida [...]. É ainda a terra para nós Xukuru, a mãe que nos dá o sustento e nos dá a vida. É ela que nos mantém na luta por manter nossas culturas, tradições e costumes. A terra é para quem nela trabalha e por ela damos nossas vidas (COPIXO, 1997, p. 47).

O quarto princípio sublinhou o Dom da Natureza. Mesmo com o processo colonial, os Xukuru reconstruíram parte da sabedoria ancestral e readquiriram elementos de outros seguimentos da sociedade, como dos quilombolas e dos parentes. Na

⁵⁰ Parente designa a solidariedade familiar entre os diferentes povos indígenas do Brasil e do mundo.

reconstrução da sabedoria dos antepassados, eles respeitaram os processos de cura pelas ervas medicinais (re)descobertas no território sagrado ao longo de gerações. As(os) mestras(es) detentoras(es) do Dom da Natureza como anciãos, pajé, rezadeiras, etc, ocuparam a posição epistêmica central dos Xukuru (COPIXO, 1997):

O pajé é um índio que entende tudo sobre curas, ou seja, é nosso enfermeiro natural que cura através da reza e das ervas medicinais, que só ele reconhece. Consideramos o herói da medicina indígena e é através dele que nós índios somos curados, com o poder de Tupã, que deu o dom de curar através da religião e da natureza (COPIXO, 1997, p. 39).

No quinto princípio, o Dom da Natureza foi viabilizado pela Oralidade. Sendo a Oralidade um princípio reconstrutor da identidade Xukuru, reproduzida nos textos, enquanto fortalecimento epistêmico de memórias e de lutas. Para o COPIXO (1997):

Estamos certos que o fato de falarmos o português não faz a gente deixar de ser Xukuru, somos índios mesmo falando o português. Temos outras maneiras de afirmar a nossa identidade e esse livro é uma prova disso. Também não sabemos se está correto a forma de escrevê-las. Também não estamos certos se existe uma forma certa da escrita de nossos vocábulos (COPIXO, 1997, p. 66).

Em síntese, os cinco princípios da *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* foram frutos do processo de luta coletiva na reconstrução epistêmica (COPIXO, 1997). De modo que, a *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* problematizou e desestabilizou a hegemonia epistemológica noratlântica. Pois, considerou as lutas coletivas por direitos ao território sagrado e reaprendizados das tradições para o fortalecimento da identidade Xukuru.

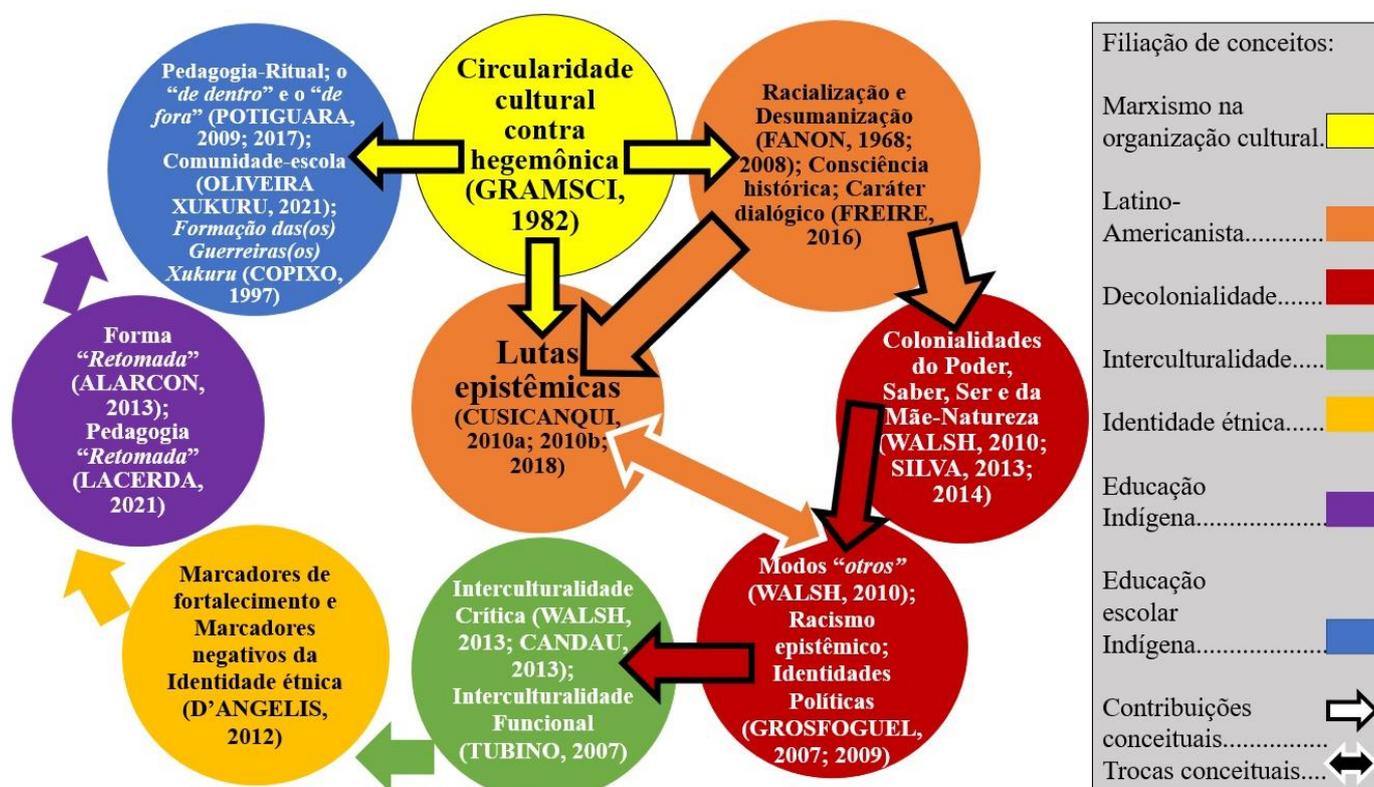
Em nossa concepção, a escola indígena reconheceu o povo como construtor de saber e as(os) professoras(es) Xukuru na mediação entre lutas epistêmicas com base no diálogo intercultural (FANON, 1968; 2008; MELIÀ, 1979; 1997; 2016; COPIXO, 1997; MINDLIN, 1997; RCNEI, 1998; QUIJANO, 2005; TUBINO, 2005; 2007; BANIWÁ, 2006; CASANOVA, 2007; OLIVEIRA, 2008; POTIGUARA, 2009; 2017; WALSH, 2009; 2010; 2013; CUSICANQUI, 2010a; 2010b; 2018; D'ANGELIS, 2012; MUNDURURU, 2012; ALARCON, 2013; CANDAU, 2013; FREIRE; 2016; NASCIMENTO; QUADROS; FIALHO, 2016; LACERDA, 2021; OLIVEIRA XUKURU, 2021; etc).

Completamos o nosso percurso teórico na compreensão do trabalho docente Xukuru. No viés decolonial e intercultural latino-americano, essas discussões permitiram romper com a visão de mundo noratlântica na compreensão do trabalho docente Xukuru

para o fortalecimento da identidade étnica através do modelo pedagógico diferenciado *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*.

Para ajudar em nosso entendimento, sintetizamos o capítulo teórico no organograma abaixo:

Organograma 3 - Percurso teórico.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa interpretou o mundo social das professoras e professores da educação escolar Xukuru através de suas percepções sobre as práticas docentes. Para isso, o pesquisador selecionou ferramentas de trabalho adequadas ao encontro com o mundo empírico na construção da ciência social articulada aos conhecimentos acadêmicos e epistemes *outras*.

Para tanto, os paradigmas da pesquisa tiveram novos caminhos, no conhecimento construído a partir dos nossos sujeitos pesquisados, as(os) docentes do povo Xukuru do Ororubá. Em especial, no fazer pedagógico específico e diferenciado. Percebemos então, a mudança na produção do conhecimento pela: pesquisa qualitativa; ressignificação das verdades e conhecimentos; paradigma do construcionismo (MINAYO, 1994; ESTEBAN, 2010; FINE; WEIS; WESEEN; WONG, 2010; GARCIA, 2011).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa compreendeu matrizes culturais diferenciadas, e, dessa forma, destacou a organização e o mapeamento da realidade conectada às mudanças sociais na construção do conhecimento. Assim, nos aprofundamos no universo de significados, valores e atitudes dos sujeitos da pesquisa. Vale ressaltar que a pesquisa qualitativa contactou à alteridade na ressignificação de verdades e conhecimentos em nossa cultura (FINE; WEIS; WESEEN; WONG, 2010; GARCIA, 2011).

Desse modo, enfatizamos o caráter não-determinista da pesquisa qualitativa, conforme a rigorosidade pedida pelo contexto pesquisado, nas mais diversas fontes de informação para a resposta ao nosso problema de pesquisa: quais as colaborações das(os) professoras(es) do povo Xukuru no fortalecimento da identidade étnica?

Assim, nas abordagens qualitativas, sistematizamos as interações do universo pesquisado através da observação, análise de valores e crenças com a subjetividade do pesquisador. Essas abordagens foram sublinhadas por Minayo (1994) em quatro pontos:

- a) O mundo social opera de acordo com leis causais;
- b) O alicerce da ciência é a observação sensorial;
- c) A realidade consiste em estruturas e instituições identificáveis enquanto dados brutos por um lado e crenças e valores por outro. Estas duas ordens se correlacionam para fornecer generalizações e regularidades;
- d) O que é real são os dados brutos; valores e crenças são dados subjetivos que só podem ser compreendidos através dos primeiros (MINAYO, 1994, p. 23).

Nesse caminho, o paradigma do construcionismo compreendeu a subjetividade entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador. De forma que consideramos as interações entre o saber das professoras e dos professores Xukuru do Ororubá, com relação ao fortalecimento de sua identidade étnica e sua construção epistêmica, e também o conhecimento do pesquisador. Portanto, em nossa abordagem, as(os) professoras(es) Xukuru foram os sujeitos que nos ajudaram na construção da pesquisa, não somente na indicação de dados, mas também nas trocas de experiências com significados distintos acerca dos processos de ensino-aprendizagem.

Evidentemente, o construcionismo nos apresentou novos desafios. Na relação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, não se deve criar barreiras, mas, trocas entre visões de mundo distintas. Essas interações de significados compuseram uma intencionalidade conjunta, pois, o pesquisador e os sujeitos da pesquisa construíram o conhecimento entre si. Como afirmou Esteban (2010):

Construcionismo dirige sua atenção para o mundo da intersubjetividade compartilhada, e a construção social do significado e o conhecimento, para a geração coletiva do significado, tal como se perfila pelas convenções da linguagem e outros processos sociais (ESTEBAN, 2010, p. 51).

O construcionismo visibilizou os choques culturais. Essas negações seriam provenientes de processos hegemônicos e preconceitos comuns não somente ao confronto entre modos de vida diferentes, mas, além disso, reproduzidas na apropriação indevida dos saberes pertencentes aos povos indígenas ou em seu silenciamento e invisibilidade. Dessa forma, as diferenças foram discutidas entre as(os) professoras(es) Xukuru e o pesquisador em diálogos interculturais sobre formas “*otras*” de mundo.

3.1 A Análise de Conteúdo

Com o objetivo geral de compreender, entre as duas gerações de professoras(es), as colaborações das(os) professoras(es) Xukuru no fortalecimento da identidade étnica, utilizamos como metodologia a Análise de Conteúdo (AC). A AC foi utilizada como metodologia na compreensão: a) das verbalizações de professoras e professores Xukuru obtidas por entrevistas semiestruturadas e b) na análise documental. A AC viabilizou a compreensão de diferentes significados nas unidades temáticas de análise sobre os dados

da nossa pesquisa (BARDIN, 1977; BAUER, 2002; VALA, 1986; GOMES, 1994; CAMPOS, 2004).

A AC enfatizou os aspectos subjetivos das(os) professoras(es) Xukuru na interação da educação escolar e a identidade étnica. Assim, essa análise acentuou a filigrana ou detalhes ocultos na construção dos dados. Para Bardin (1977), a AC:

Indica quais são os valores de referência e os modelos de comportamento presentes neste discurso. Em filigrana, por detrás das pseudo predições, perfila-se uma moral individualista. Moral do esforço, moral da moderação, que poderíamos resumir na fórmula: “uma linguagem de ação controlada” (BARDIN, 1977, p. 81).

Assim, as unidades temáticas de AC permitiram a busca de elementos ocultos pelos enunciadores do discurso, ou seja, pelas(os) professoras(es) Xukuru, mapeando os sentidos veiculados em suas verbalizações. Segundo Vala (1990), seriam basicamente três etapas na análise temática de conteúdo: a) unidade de registro; b) unidade de contexto; c) unidade de enumeração. A primeira, a unidade de registro, associou o tema a uma determinada categoria de análise formal (frases, vocabulário e organização do discurso). A segunda, a unidade de contexto, abordou o tipo de material em estudo (livro, documento, entrevista, etc.) na interpretação das narrativas. A terceira etapa convergiu em unidades de enumeração (variações da informação): frequência de uma categoria, a intensidade de atitudes afirmativas ou negativas mencionadas nos diferentes materiais da pesquisa.

Decorrente disso, na AC, a unidade de referência foi o tema usado na organização das análises (nosso capítulo de análise discutiu inicialmente os relatos da formação escolar de professoras(es) e, depois, as verbalizações sobre a sua prática docente). A partir desse ponto, aprofundamos os enunciados e fizemos a relação entre as diferentes opiniões (GOMES, 1994; BAUER, 2002). Desse modo, a AC destacou os elementos conhecidos e ocultos no discurso dos vários materiais que viabilizaram a construção de dados como os depoimentos dos sujeitos pesquisados na relação da escola indígena e do fortalecimento da identidade do povo Xukuru.

Quanto ao enfoque sistemático, a AC exigiu nossa atenção a três limitações básicas: a necessidade de critérios às fontes e recortes de análise; as ausências de elementos não encontrados nas relações de frequência e as perdas no recorte da linguagem original. Assim, visando a superação dessas limitações, cuidamos das: a) variações das

falas dos sujeitos e inferências documentais no momento da análise; b) reavaliação das estratégias de pesquisa na construção das entrevistas.

No entanto, admitidas essas qualidades e limitações, encontramos o melhor tratamento de dados pela AC, pois, ela dimensiona expectativas favoráveis e contrárias expressadas, não apenas genericamente por assunto, quanto também na compreensão do cenário social em meios não-diretivos, e assim, dar voz para as(os) professoras(es) do povo Xukuru.

Assim, nosso *locus* de enunciação apresentou as práticas de ensino por meio dos relatos docentes Xukuru. De grande importância, as verbalizações veicularam o mundo experiencial, das ações coletivas, participações no movimento indígena contra as perspectivas hegemônicas, sobretudo as experiências no projeto político-pedagógico.

Vale ressaltar que um contexto pedagógico tão específico e diferenciado como o das escolas Xukuru, obrigou o pesquisador não-indígena a novos aprendizados como a capacidade pluralista de diálogo nas questões epistêmicas. Nossos procedimentos evitaram categorizações impostas pelo pesquisador, sendo elaboradas durante o processo da pesquisa. Isto é, uma abordagem não-apriorística que nunca pode ser separada da experiência em todos os momentos da pesquisa, como indicou Campos (2004):

No caso da escolha pela categorização **não apriorística**, essas emergem totalmente do contexto das respostas dos sujeitos da pesquisa, o que inicialmente exige do pesquisador um intenso ir e vir ao material analisado e teorias embasadoras, além de não perder de vista o atendimento aos objetivos da pesquisa (CAMPOS, 2004, p. 614) [Grifos do Autor].

3.2 A construção dos materiais de pesquisa

Vários meios de pesquisa nos auxiliaram na compreensão das vozes dos sujeitos. Assim, realizamos este estudo com os seguintes materiais: entrevistas individuais semiestruturadas, inferências documentais e conceituais. Nesse sentido, trabalhamos documentos como legislação da educação escolar indígena nacional e estadual, além de inferências ao Projeto Político-Pedagógico do Povo Xukuru do Ororubá (2013) e as Cartas das Assembleias Gerais do Povo Xukuru do Ororubá.

Na organização da pesquisa, nosso roteiro de análise firmou-se nas verbalizações de entrevistas semiestruturadas entre ideias e reflexões das(os) professoras e professores Xukuru. Para isso, a argumentação partiu de unidades de análise baseadas nos significados das falas de cada professor(a) entrevistada(o).

Seguimos os parâmetros de seleção e análise dos materiais por meio da triangulação dos dados, pela análise das entrevistas e de documentos. Para tanto, a triangulação dos dados usou diferentes fontes empíricas, como as vozes das(os) entrevistadas(os), textos ou documentos por elas(es) produzidos ou a elas(es) relativos, juntamente às inferências e análise conceitual. Nesse percurso, Denzin (2004), embasado em Flick, expôs que:

A triangulação dos dados refere-se ao uso de diferentes fontes de dados, e não deve ser confundida com o uso de métodos distintos para a produção de dados. Como “subtipos da triangulação dos dados”, Denzin faz uma distinção entre tempo, espaço e pessoas, sugerindo que o fenômeno seja estudado em datas e locais distintos e a partir de pessoas diferentes (DENZIN *apud* FLICK, 2004, p. 237) [Grifos do autor].

Assim, enfatizamos que o nosso *corpus* principal da pesquisa se construiu nas verbalizações das professoras e professores Xukuru e as demais informações conceberam dados secundários, pois, os dados mais significativos do nosso *corpus* se originaram nas análises das entrevistas semiestruturadas de caráter individual, na maior visibilidade às falas sobre o fazer pedagógico. Essa construção da análise foi pensada a partir das leituras de Martin Bauer (2002); George Gaskell (2002); Márcia Fraser; Sônia Gondim (2004).

O desafio na construção de dados considerou os meios semiestruturados, como entrevistas com vários depoentes para o aumento das percepções sobre um mesmo tema específico (BAUER, 2002). Então, as entrevistas semiestruturadas registraram as verbalizações de cada um(a) das(os) professoras e professores a respeito do trabalho pedagógico em vistas ao fortalecimento da identidade Xukuru.

Vale ressaltar que as entrevistas semiestruturadas tiveram relevância na reformulação de nossa estratégia de pesquisa, na conversação individual por meios remotos, por causa da pandemia mundial do novo Coronavírus e o impedimento de visitas aos sujeitos e espaços da pesquisa⁵¹. Em momentos anteriores à pandemia, realizamos três visitas ao povo Xukuru do Ororubá: a primeira, entre 17 e 20 de maio de 2019; a segunda, em 9 de novembro de 2019 e a terceira, no dia 6 de janeiro de 2020. A segunda visita de pesquisa trouxe verbalizações complementares para a etapa de análise quando

⁵¹ Reformulamos o nosso modelo de entrevistas por causa do isolamento social durante a pandemia COVID-19. O Decreto Estadual nº 48.809, de 14 de março de 2020 do Governo do Estado de Pernambuco, determinou o isolamento social e fechamento de todas as escolas de Pernambuco a partir de 24 de março de 2020.

participamos de uma roda de diálogo com professoras(es) Xukuru a respeito da educação intercultural.

Nesse caminho, interagimos com as(os) professoras(es) do povo Xukuru por meio das entrevistas individuais e semiestruturadas de modo remoto, *on-line* (via *WhatsApp*), seguindo as orientações de distanciamento social da Organização Mundial de Saúde (OMS). A estratégia de entrevista remota foi prontamente aceita pelas(os) entrevistadas(os), que se dispuseram de modo bastante compreensível às precauções naquele difícil momento.

Então, essas entrevistas semiestruturadas privilegiaram as verbalizações de professoras(es) Xukuru, no processo de organização da realidade vivida (FRASER; GONDIM, 2004). Na sistematização, as entrevistas semiestruturadas foram individuais, com respondentes nos depoimentos em profundidade, de entrevistas semiestruturadas realizadas com o apoio de um roteiro previamente elaborado, em sintonia aos nossos objetivos geral e específicos.

Ressaltamos a preocupação em deixar as(os) entrevistadas(os) à vontade para verbalizarem suas experiências de formação e trabalho docente, no livre encorajamento à memória em resposta às nossas indagações. Como preconizou Gaskell (2002):

Fundamentalmente, em uma entrevista em profundidade bem feita, a cosmovisão pessoal do entrevistado é explorada em detalhe. Embora tais pontos de vista pessoais reflitam os resíduos ou memórias de conversações passadas, o entrevistado possui o papel central no palco. É a sua construção pessoal do passado. No decurso de tal entrevista, é fascinante ouvir a narrativa em construção: alguns dos elementos são muito bem lembrados, mas detalhes e interpretações falados podem até mesmo surpreender o próprio entrevistado. **Talvez, seja apenas falando que nós podemos saber o que pensamos** (GASKELL, 2002, p. 75) [Grifos nossos].

As entrevistas semiestruturadas possibilitaram dialogar sobre os desejos, conflitos e cotidianos das(os) professoras(es) Xukuru. Perspectivas fundamentais na compreensão do lugar e modo de atuação docente. Ao lado das verbalizações, os documentos trouxeram informações de grande valor para nossos argumentos, através de inferências textuais, das leis ou narrativas de fontes escritas para ajudar na compreensão do universo em questão (OLIVEIRA, 2014; CECHINEL, 2016).

Os documentos escritos se constituíram em fontes referenciais, sem tratamentos de análise e nem tentativas de interpretação das ciências sociais, tais como o: Projeto Político Pedagógico das Escolas do Povo Xukuru do Ororubá, simplificado em PPP Xukuru (COPIXO, 2005; 2013); leis específicas da educação escolar indígena; Cartas das

Assembleias Gerais do Povo Xukuru do Ororubá e livros pedagógicos⁵², na compreensão do contexto escolar Xukuru. Esses documentos nos trouxeram informações iniciais, originadas de fontes primárias, com noções de linguagem ou testemunhos em particular. A análise documental seguiu as unidades de contexto, com vistas à autoria, confiabilidade nos dados apresentados, natureza intencional do material produzido e conceitos-chave (CECHINEL, 2016).

Com o objetivo de identificar as lutas epistêmicas no documento PPP Xukuru (COPIXO, 2013), abordamos o fortalecimento da identidade étnica. Esse documento colaborou na compreensão do mundo em estudo identificando os preceitos e desafios na episteme *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*. Assim, no PPP Xukuru (2013) analisamos o trabalho docente nos seguintes eixos temáticos: a) Terra; b) Identidade; c) História; d) Organização; e) Interculturalidade⁵³.

Analisamos os documentos da legislação federal e estadual a respeito da educação escolar indígena (entre os anos de 1970 e 2015). As primeiras seriam leis constitucionais e aditivos (pareceres e resoluções normativas, complementares) elaboradas pelo Congresso Nacional. Na sequência, analisamos o decreto de regulamentação das escolas indígenas no Estado de Pernambuco. Na análise dessas leis, frisamos discordâncias entre os conteúdos verbalizados por docentes Xukuru e as regulamentações estaduais de controle escolar.

Os documentos Cartas das Assembleias Gerais Xukuru do Ororubá⁵⁴ indicaram a relação entre as(os) docentes Xukuru no fortalecimento de sua identidade étnica. Analisamos 19 Cartas divulgadas após a finalização de cada Assembleia Geral do Povo Xukuru, entre os anos de 2002 e 2020, ocorridas em maio de cada ano⁵⁵. As Cartas das Assembleias resumiram debates e decisões internas encaminhadas pelas lideranças Xukuru, escritas como manifestos da resistência indígena, na comunicação aberta não só entre o próprio povo, mas também, direcionadas às autoridades nacionais e estaduais.

⁵² Ao nosso ver, os livros pedagógicos indígenas não foram usados somente na escola, mas também como referenciais a todo o povo indígena no processo de autoeducação, ou seja, da educação como luta epistêmica do povo Xukuru.

⁵³ Em 2016 começou a revisão de uma terceira versão do PPP Xukuru que incluiu o eixo pedagógico Agricultura aprovada nas instâncias internas das lideranças, Conselho de Professoras e Professores Xukuru do Ororubá (COPIXO) e *mais velhos*.

⁵⁴ O documento Carta Aberta é uma forma de comunicação dos movimentos sociais com as autoridades públicas e outros setores da sociedade.

⁵⁵ Ressaltamos que as Assembleias Gerais fizeram alusão ao encantamento do Cacique Xikão. O Cacique Xikão foi encantado, ou seja, retirado da presença física deste mundo em 20 de maio de 1998.

Nessas Cartas, correlacionamos as afirmações sobre a educação indígena e os eixos do PPP Xukuru.

Nesse sentido, os livros publicados por professoras(es) Xukuru e por outros povos indígenas organizados pela Comissão das Professoras e Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE, 1997; 2000a; 2000b; 2002; 2006) ampliaram nosso acesso às questões do trabalho docente. Basicamente, constituíram-se em obras de escrita coletiva e engajada que registraram as lutas epistêmicas desde as retomadas territorial-educacionais e o processo de reconstrução da identidade étnica nas escolas indígenas de Pernambuco.

Sistematizamos a organização do nosso capítulo de análise da seguinte maneira: a) uma pequena introdução ao assunto analisado; b) as análises por meio das entrevistas e fontes documentais discutidas por conceitos teóricos; c) conclusões parciais por meio de uma síntese expondo os conteúdos dos objetivos alcançados e do problema de pesquisa.

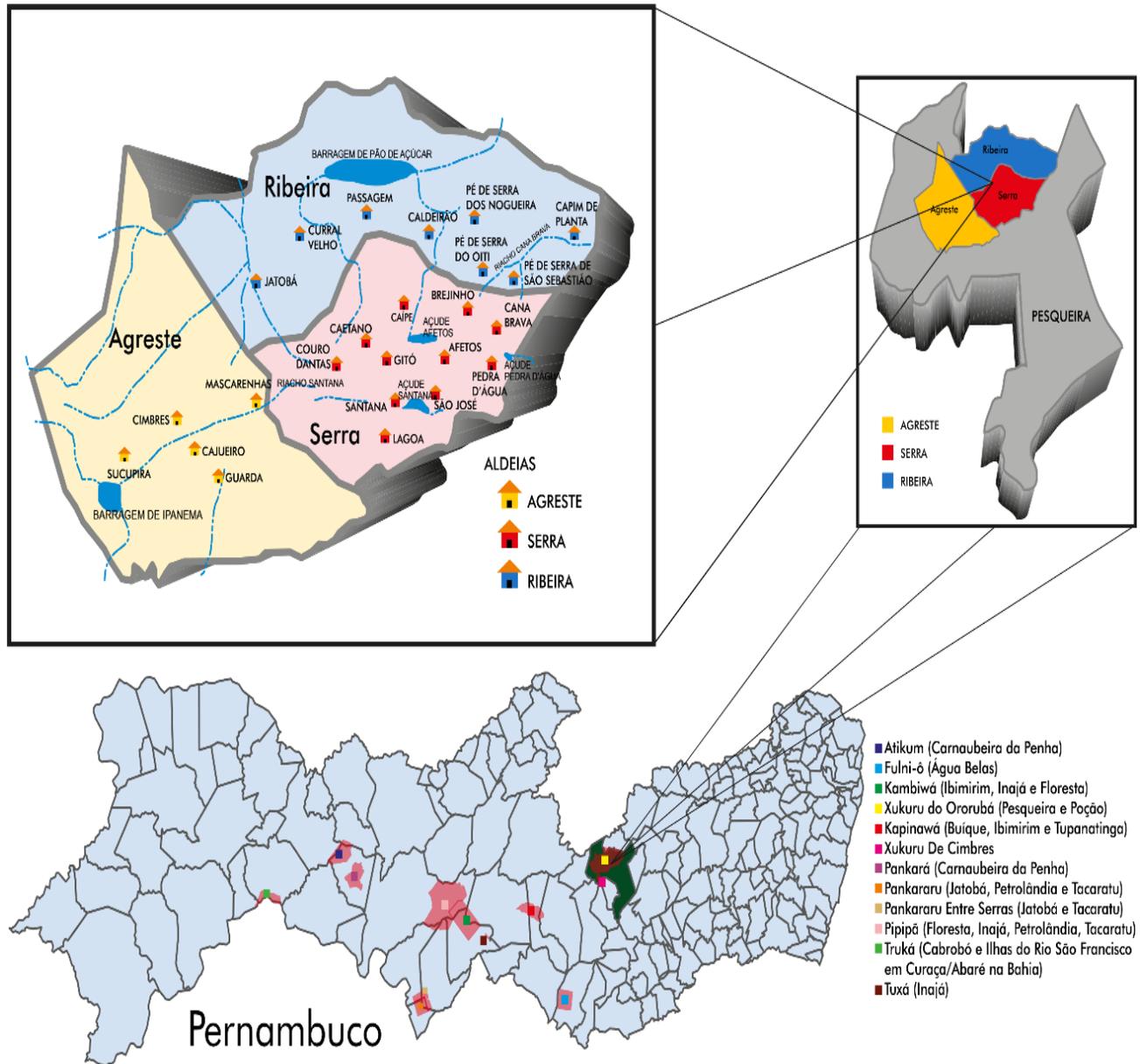
3.3 O território do Magistério Xukuru

O mundo das(os) professoras(es) Xukuru foi apresentado como um território diversificado. Assim, as particularidades geográficas e de sobrevivência econômica se constituíram em um longo caminho de opressão colonial e do Estado-Nacional, na base da resistência pelo reconhecimento étnico (FIALHO, 1992; SILVA, 2008; IBGE, 2010).

O território Xukuru apresentou três distinções: a área de serra com o clima úmido de brejo; a área ribeirinha próxima a mananciais como o Rio Ipojuca e açudes, ambas rodeadas por matas; áreas de agreste com a agricultura prejudicada pela seca. Os Xukuru sobreviveram da agricultura (plantio de banana, macaxeira, milho, hortaliças, criação de cabras), comércio na feira-livre da cidade de Pesqueira, produção de tecidos artesanais (rendas), etc (FIALHO, 1992).

O mapa e o quadro seguintes compreenderam a localização dos espaços educativos nas 24 aldeias Xukuru:

Mapa 1 - Mapa do Território Xukuru.



Fonte: Mapa das sub-regiões climáticas da Área Indígena Xukuru do Ororubá (SILVA, 2008, p.

116).

Quadro 1 - Distribuição das Aldeias Xukuru.

ALDEIAS AGRESTE	ALDEIAS PÉ DE SERRA	ALDEIAS DA RIBEIRA
1 - Cajueiro	6 - Afetos	17 - Caldeirão
2 - Cimbres	7 - Brejinho	18 - Capim de Planta
3 - Guarda	8 - Caetano	19 - Curral Velho
4 - Mascarenhas	9 - Calpe	20 - Jatobá
5 - Sucupira	10 - Cana Brava	21 - Passagem
	11 - Couro Dantas	22 - Pé de Serra de São Sebastião
	12 - Gitó	23 - Pé de Serra do Oiti
	13 - Lagoa	24 - Pé de Serra dos Nogueira
	14 - Pedra D'Água	
	15 - Santana	
	16 - São José	

Tabela com a distribuição das 24 aldeias conforme a geografia do território Xukuru do Ororubá

Fonte: Mapa das sub-regiões climáticas da Área Indígena Xukuru do Ororubá (SILVA, 2008, p. 116); Site do Instituto Sócio Ambiental: Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/>. Acesso em: 23 mar. 2021.

Anteriormente às invasões coloniais, os Xukuru habitavam um grande território dos atuais municípios de Caruaru aos extremos de Venturosa e regiões do Sertão da Paraíba. Hoje, limitados a frações dos municípios de Pesqueira e Poção (Pernambuco). Após vários conflitos contra os invasores coloniais, na chamada Confederação do Cariri⁵⁶, os Xukuru ficaram dizimados e escravizados em aldeamentos, como o Aldeamento dos Padres Oratorianos. Eles sobreviveram ao avanço territorial de grandes propriedades monocultoras, em pequenos sítios e roçados com quase toda a produção levada à força ou destruída por fazendeiros. Era um cenário de extrema pobreza. Em 1992, tiveram início as retomadas territorial-educacionais, destacadas pelo lento processo de reconhecimento étnico do poder público (FIALHO, 1992).

Também nesse cenário de dominação, os Xukuru estavam proibidos de cultuar seus deuses e de falar a língua ancestral. Discretamente, a sabedoria ancestral era praticada pelos *mais velhos* às escondidas das autoridades católicas e dos fazendeiros. Os aprendizados nas vivências familiares e no meio da mata reconstruíram parte da cultura ressignificada em meio às heranças não-indígenas, caso do culto cristão-indígena à deusa Mãe-Natureza ou Mãe-Terra chamada de Tamain (Nossa Senhora das Montanhas),

⁵⁶ As obras do COPIXO (1997) fizeram alusão a diversos povos guerreiros contra os invasores coloniais europeus nos sertões do Nordeste.

protetora da fertilidade da terra Xukuru (SILVA, 2008). Assim, esse espaço socialmente construído foi também a morada dos antepassados encantados e força motriz da episteme Xukuru, presente no calendário, datas tradicionais, épocas de colheita e ato de renovação da fé cristã-indígena. Outro reflexo do período colonial foi a perda da língua tradicional, por isso, os Xukuru se tornaram falantes da língua portuguesa, com poucas palavras (re)elaboradas do vocabulário ancestral⁵⁷.

Assim, os Xukuru estão completamente integrados à sociedade brasileira (sem as características físicas pré-coloniais como a cor de pele parda ou cabelo liso), indistinguíveis dos sertanejos. Em um total de 53.284 indígenas em Pernambuco, os Xukuru seriam a maior população, com 9.335 indígenas, segundo dados populacionais no último Censo do IBGE (2010)⁵⁸. O povo Xukuru teve o maior crescimento populacional indígena do país com um aumento de 14,3% ou 6.880 indígenas. A maior parte do povo Xukuru reside no território ancestral com 5.287 indígenas, enquanto 4.048 Xukuru moravam na cidade de Pesqueira, em bairros como Serrinha, Bairro Xukuru, Caixa D'Água, Prado, etc.

3.3.1 O Magistério Xukuru

Ao estudar o Magistério Xukuru tivemos o objetivo de especificar as lutas epistêmicas no fortalecimento da identidade indígena pelas falas das(os) professoras(es) veteranas(os) e novatas(os) na identificação dos obstáculos às práticas interculturais nas escolas da Serra do Ororubá.

Nesse caminho, as(os) professoras(es) Xukuru seriam categorizadas(os) como sujeitos ativos nas lutas epistêmicas. Como já vimos, as(os) professoras(es) Xukuru mantiveram o legado vivo do Cacique Xikão no dimensionamento do trabalho escolar organizado pelo Conselho de Professoras e Professores Xukuru do Ororubá (COPIXO), na perspectiva do movimento indígena. As poucas escolas de sítio no início dos anos 1990 seriam lentamente modificadas pela incorporação da educação escolar indígena e ampliadas. Pois, a criação do COPIXO durante as retomadas territorial-educacionais nos processos de ensino-aprendizagem impulsionou a *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*.

⁵⁷ Em conversas informais com um acadêmico indígena da UFPE, as palavras soltas faladas por alguns *mais velhos* Xukuru tem aproximação ao idioma dos povos Jê, do extremo Norte do Brasil.

⁵⁸ O Censo do IBGE (2010) foi a primeira pesquisa populacional a incluir os povos indígenas do Brasil. Esse foi também o último censo nacional desse tipo realizado até o momento.

Na contemporaneidade, a escolarização Xukuru ocorre em 36 escolas, “com uma média de 3.000 estudantes e 222 professores/as comprometidos com a luta” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO POVO XUKURU DO ORORUBÁ, COPIXO, 2013, p. 5). No centro desse cenário, nossa pesquisa contempla exclusivamente as(os) professoras(es) contratadas(os) para a educação escolar Xukuru⁵⁹. Também ressaltamos que a educação escolar Xukuru tem 46 docentes graduadas(os) em duas turmas do curso *Licenciatura Intercultural Indígena*⁶⁰, realizado no Campus do Agreste (Caruaru), da Universidade Federal de Pernambuco, com a primeira turma formada no ano de 2013 e a segunda, em 2018. Dentre as(os) egressas(os), houveram dois pós-graduandas(os) em formação continuada, uma já concluiu o mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc/UFPE).

Entretanto, o Magistério Xukuru foi composto pelas(os) egressas(os) da formação superior intercultural e outros não-contemplados nessa formação. Ou seja, apenas 46 professoras e professores Xukuru concluíram a graduação no viés intercultural. E, tanto as(os) egressas(os) da formação superior intercultural quanto as(os) demais professoras(es) Xukuru não-contemplados nesse viés estudaram em escolas não-indígenas pertencentes à sociedade hegemônica.

Nossos critérios de seleção das(os) entrevistadas(os) levaram em conta indicações feitas por indigenistas que trabalham há muito tempo pela educação do povo Xukuru. Então, essas indicações destacaram professoras(es) realmente comprometidas(os) com a causa da educação escolar específica e diferenciada. O que no decorrer da pesquisa se mostrou fundamental na resposta a nossos questionamentos, pois as(os) interlocutoras(es) sempre estiveram abertas(os) na explicação a tais indagações, auxiliando a plena compreensão dos seus cenários de formação e de atuação pedagógica. Além disso, o meu envolvimento no problemático campo da educação escolar pública (não-indígena) ajudou a correlacionar possíveis desafios pedagógicos à *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*.

Especificamente, selecionamos no Magistério Xukuru seis professoras(es) e as(os) dividimos em dois grupos geracionais: Grupo I – três veteranas(os), dois do sexo feminino e um do sexo masculino e Grupo II – três novatas(os), dois do sexo masculino

⁵⁹ Na perspectiva intercultural, os *mais velhos* também são consideradas(os) professoras(es) Xukuru como artistas, tocadores de flauta, puxadores de toré, rezadoras e outras lideranças. E segundo informação de um acadêmico indígena da UFPE, contando com os *mais velhos*, são cerca de 1000 professoras(es) Xukuru. Entretanto, elas(es) não fizeram parte das nossas análises, pois, tratamos especificamente das(os) professoras(es) graduadas(os) em exercício do Magistério Xukuru.

⁶⁰ Levantamento feito com dados fornecidos por uma ex-funcionária da Secretaria do Curso de *Licenciatura Intercultural Indígena* (UFPE), Campus Caruaru, Pernambuco, para as duas turmas concluídas.

e 1 um do sexo feminino. Entre as(os) 3 veteranas(os), dois fizeram parte da direção do movimento indígena e uma durante a realização desta pesquisa, passou a lecionar nas escolas não-indígenas de Pesqueira. E todas(os) as(os) 3 novatas(os) são representantes do COPIXO.

Nesse sentido, os grupos geracionais partem de uma distinção do contexto histórico. Assim, os grupos geracionais experienciaram certas lutas em momentos distintos, no que Allan Johnson (1997, p. 116) define por “gerações em termos de eventos e períodos históricos importantes, tais como a Depressão [Econômica Global] e o período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial”.

Também à compreensão de como os grupos geracionais de docentes construíram e ressignificaram o magistério. Por isso, consideramos as diferentes condições objetivas de cada grupo, tais como a origem socioeconômica, oportunidades formativas e lutas por direitos no trabalho docente (BOURDIEU, 2007).

Para designar nossas(os) professoras(es) Xukuru, usamos categorias êmicas, isto é, palavras com grande significado na vida delas(es) e não siglas ou abreviaturas. Seguimos o diálogo intercultural, como a sistematização das professoras indígenas Silva Xukuru; Oliveira Xukuru; Oliveira Xukuru (2018)⁶¹ ao nomearmos os sujeitos da pesquisa conforme os significados do seu mundo, valores e crenças. Isso nos levou a consultar os termos do vocabulário tradicional Xukuru (COPIXO, 1997). Então, nomeamos as(os) professoras(es) em três critérios: nomeação na língua ancestral, tempo de ensino escolar e grupo geracional (professoras(es) veteranas(os) e novatas(os), descritas(os) no seguinte quadro (com dados até o ano de 2020):

Quadro 2 - Perfil formativo e profissional das(os) professoras(es) Xukuru do Ororubá entrevistadas(os).

Grupo geracional	Nome/ Idade	Moradia na infância/ atual	Formação escolar (cursos e instituição de estudo)	Tempo/ vínculo Profissional (até 2020)
GRUPO I	Professora SACAREMA (a Mulher), 49 anos, veterana	Sempre morou na Aldeia Couro Dantas (Região Serra).	Magistério de Nível Médio (SEDUC/PE-Pesqueira). Licenciatura em História (FABERJA-Belo Jardim). Especialização em História (FABERJA-Belo Jardim).	Início em 1994: 26 anos de Vínculo Efetivo do Município de Pesqueira/ Cedida à SEDUC/PE até o ano de 2020, quando foi devolvida às escolas municipais de Pesqueira.
	Professora	Nasceu na Aldeia Pé de Serra dos	Magistério de Nível Médio (SEDUC/PE-Pesqueira).	

⁶¹ As professoras indígenas Silva Xukuru; Oliveira Xukuru; Oliveira Xukuru (2018) nomearam as(os) entrevistadas(os) de suas pesquisas pelos significados de rituais da cultura Xukuru, como Jucá, Jurema Preta, Junco e Quixabeira. Nesse sentido, seguimos o exemplo delas, no diálogo intercultural em consideração ao repertório linguístico e troca entre saberes.

(ensino desde às retomadas territorial-educacionais)	TOIPA (a Mãe), 47 anos, veterana	Nogueiras (Região Serra); Mora hoje na Aldeia Capim de Planta (Região Ribeira).	Licenciatura Plena em Pedagogia (ISEP-Pesqueira). <i>Licenciatura Intercultural Indígena</i> (UFPE/Campus Caruaru). Até o momento, não fez curso de pós-graduação.	Início em 1997: 23 anos de Contrato Temporário SEDUC/PE
	Professor TOIPE (o Velho), 46 anos, veterano	Nasceu na Aldeia Lagoa; Mora hoje na Aldeia Caetano (Região Serra).	Licenciatura em Geografia (FABERJA-Belo Jardim). Licenciatura em Pedagogia (ISEP-Pesqueira). Até o momento, não fez curso de pós-graduação.	Início em 1997: 23 anos de Contrato Temporário SEDUC/PE
GRUPO II (ensino após o PPP Xukuru (2005))	Professor XENUPRE (o Índio), 35 anos, novato	Nunca residiu no território Xukuru. Residente na Cidade de Pesqueira, Agreste de Pernambuco.	<i>Licenciatura Intercultural Indígena</i> (UFPE/Campus Caruaru).	Início em 2010: 10 anos de Contrato Temporário SEDUC/PE
			Especialização em História e Culturas Indígenas (UFPE/Campus Caruaru).	
			Em realização do Mestrado em Educação Contemporânea (PPGEduc/UFPE/Campus Caruaru).	
	Professora QUIÁ DO LIMO LAIGO (as Matas), 33 anos, novata	Sempre morou na Aldeia Cural Velho (Região Ribeira).	Magistério de Nível Médio (SEDUC/PE-Pesqueira).	<i>Licenciatura Intercultural Indígena</i> (UFPE/Campus Caruaru). Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica (ISEP-Pesqueira); Especialização em Educação Intercultural no Pensamento Decolonial (IFPE SERTÃO/Campus Floresta). Concluinte do Mestrado em Educação Contemporânea (PPGEduc/UFPE/Campus Caruaru).
<i>Licenciatura Intercultural Indígena</i> (UFPE/Campus Caruaru).				
Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica (ISEP-Pesqueira); Especialização em Educação Intercultural no Pensamento Decolonial (IFPE SERTÃO/Campus Floresta).				
Concluinte do Mestrado em Educação Contemporânea (PPGEduc/UFPE/Campus Caruaru).				
Professor OPIPE (o Filho), 31 anos, novato	Sempre morou na Aldeia Lagoa (Região Serra).	Licenciatura em Pedagogia (ISEP-Pesqueira).	Início em 2010: 10 anos de Contrato Temporário SEDUC/PE	
		Licenciatura em Letras (ISEP-Pesqueira).		
		Especialização em Psicopedagogia (ISEP-Pesqueira).		
		Psicanálise (curso extracurricular pelo CEPN-Arcoverde).		

Fonte: Dados fornecidos pelas(os) professoras(es) Xukuru entrevistadas(os).

Como vimos no Quadro 2, das(os) seis entrevistadas(os), três estão no Grupo I – geração das(os) veteranas(os): Sacarema (a Mulher), Toiopa (a Mãe) e Tioipe (o Velho); três do Grupo II – geração das(os) novatas(os): Quiá do Limo Laigo (as Matas), Opipe (o Filho) e Xenupre (o Índio). A nomenclatura utilizada preservou o sigilo das(os) entrevistadas(os), conforme procedimentos éticos de pesquisa. Vale frisar que o anonimato foi e é muito importante no atual contexto brasileiro de retrocessos às conquistas democráticas por governos de tendências autoritárias ou pressões de grupos hegemônicos negacionistas às especificidades do trabalho docente indígena.

Para tanto, compreendemos quem seriam essas(es) docentes Xukuru pelas: a) origens sociais e familiares; b) formação educacional e c) exercício profissional do Magistério Xukuru.

Exceto o professor Xenupre (35 anos, novato), indígena morador da cidade de Pesqueira, foi o nosso único entrevistado que nunca residiu no território indígena. Sua família foi expulsa por fazendeiros do território Xukuru. Todas(os) as(os) outras(os) cinco professoras(es) entrevistadas(os) sempre moraram na Serra do Ororubá, especialmente, nas regiões Serra ou Ribeira. Em geral, pais, mães e familiares são agricultoras(es). Relembramos que o trabalho na agricultura sustenta a maioria dos Xukuru. E a renda familiar também pode ser complementada por outras atividades (a venda da produção agrícola na feira, setor de serviços, comerciários, etc).

Quanto à formação escolar da família, das(os) três professoras(es) do Grupo I, dois tiveram um pai ou mãe não-escolarizados, caso do professor Toiope (46 anos, veterano) e também da professora Toiopa (47 anos, veterana). Enquanto a professora Sacarema (49 anos, veterana) apresentou a mãe como professora e formada no Magistério (Nível de Ensino Médio).

Situação invertida para o Grupo II, já que dois docentes, o professor Xenupre (35 anos, novato) e a professora Quiá do Limo Laigo (33 anos, novata) apresentaram suas mães como professoras, formadas no Magistério (Nível de Ensino Médio) e com graduações (licenciaturas) e pós-graduações (cursos de especialização). E o professor Opipe (31 anos, novato), com a mãe não-escolarizada e funcionária de serviços gerais (merendeira) das escolas Xukuru. Geralmente, o pai sempre foi apresentado como não-escolarizado ou com baixa escolaridade, todos agricultores (até o 3º ou 4º ano do Ensino Fundamental I, Anos Iniciais ou Incompleto).

Isso parece nos indicar que, no geral, os homens têm menor escolaridade do que as mulheres do povo Xukuru. Esse foi um claro reflexo da atribuição do sexo masculino ao trabalho na agricultura. No entanto, nos parece que a mulher Xukuru, além de agricultora e trabalhadora de serviços domésticos, também socializava os conhecimentos escolares com as(os) irmãs(os) e, depois, como mães, com as(os) filhas(os), outra atribuição feminina no incentivo à formação escolar da família. Notamos ainda, dois professores novatos cujos pais não seriam declaradamente indígenas, Opipe (31 anos, novato) e Xenupre (35 anos, novato).

Em grande medida, as mães eram as maiores incentivadoras na formação básica e na continuidade dos estudos das(os) professoras(es) Xukuru. Como verbalizou a mãe agricultora e não-escolarizada do professor Opipe (31 anos, novato): “você precisa estudar” ou “não, não pode parar, ele ainda não tem isso tudo pela frente” e no esforço em educar todas(os) as(os) filhas(os), pois, ela afirmou que “a mesma oportunidade que

eu dei para os *mais novos* eu também dei para os outros” [Grifos nossos]. Ou a vontade de seguir a profissão da mãe, professora, como disse Sacarema (49 anos, veterana), “a minha mãe como professora isso já era um sonho. Minha mãe eu via e foi minha professora”.

O apoio paterno também era fundamental, a exemplo de Quiá do Limo Laigo (33 anos, novata): “meu pai é agricultor” e que “sempre esteve me apoiando, me ajudando, nas atividades de casa desde quando eu era criança”. Desse modo, as(os) genitoras(es) reconhecem a importância do estudo das(os) filhas(os) como um desejo familiar na ocupação de novos espaços sociais.

Além do estímulo familiar, há também as influências de agentes pedagógicos externos ao povo Xukuru, especialmente antes da conclusão das retomadas territorial-educacionais, como no caso da professora Toiopa (47 anos, veterana): “uma das inspirações também dessa profissão de professora foi a minha primeira professora que me inspirou. Eu via assim um desejo de vida e eu pensava, eu vou ser igual a minha professora Gracinha”. Outras influências eram indigenistas parceiras(os) em pesquisas e apoio à criação de escolas Xukuru, como diz o professor Toiope (46 anos, veterano): “já admirava muito a fala de Eliene [Almeida] quando ela falava dos Art. 231, 232, 210 da Constituição. Aquilo já me encantava”.

Já as irmãs e irmãos tiveram profissões e escolaridade diversificadas. Uns não concluíram as Séries Iniciais do Ensino Fundamental I, outros tiveram o Ensino Médio ou curso superior completos. No Grupo I, a exemplo da professora Toiopa (47 anos, veterana), que possui oito irmãs(os): três agricultoras(es) com até o 5º ano do Ensino Fundamental I incompleto e os outros, pedreiro, segurança e jardineiro que concluíram o Ensino Médio. A professora Sacarema (49 anos, veterana) possui seis irmãs(os): um agricultor com Ensino Fundamental completo, uma agricultora com Ensino Médio, um auxiliar de serviços gerais com Ensino Fundamental II completo, um técnico agrícola com formação de Ensino Médio, uma professora aposentada de Magistério de Nível Médio e curso superior e um professor com formação superior.

No Grupo II, encontramos as três irmãs da professora Quiá do Limo Laigo (33 anos, novata) que trabalharam nas escolas Xukuru, ambas graduadas (licenciatura) e pós-graduadas (curso de especialização), sendo uma como secretária de serviços administrativos, uma professora polivalente e uma coordenadora escolar Xukuru. Enquanto, o professor Opipe (31 anos, novato) contou cinco irmãs(os): quatro

agricultores(as) com Ensino Fundamental I incompleto e um irmão com graduação, pós-graduação e também professor.

A diversidade profissional e formativa das(os) irmãs e irmãos também ocorreu com as(os) esposas e maridos. No Grupo I, das(os) professoras veteranas(os), todos(as) estão casadas(os). O marido da professora Toiopa (47 anos, veterana) é agricultor com Ensino Fundamental I incompleto. O cônjuge da professora Sacarema (49 anos, veterana) é professor com formação superior. E a esposa do professor Toipe é agricultora também com Ensino Fundamental I incompleto. Diferentemente do Grupo II, em que somente Xenupre (35 anos, novato) seria casado, com esposa também professora Xukuru, licenciada e pós-graduada (curso de especialização).

Todos os nossos sujeitos da pesquisa atuaram como professoras(es) do território Xukuru do Ororubá. Entretanto, nenhum(a) delas(es) foi efetivada(o) no Magistério Indígena. Ou seja, não possuem estabilidade profissional, conferida pelo concurso público, no sentido específico e diferenciado para a educação escolar indígena.

Na maioria dos casos, as(os) professoras(es) consideraram a renda principal ou única renda o salário de professor(a) recebido pelo trabalho nas escolas Xukuru. Pois, todos as(os) nossas(os) professoras(es) atuaram como docentes e em outros espaços da organização epistêmica do povo. Nenhum(a) delas(es) ensinou em escolas particulares. Apenas a professora Toiopa (47 anos, veterana) iniciou a carreira no magistério e também era feirante no comércio de gêneros alimentícios vendidos na feira livre de Pesqueira. E a professora Sacarema (49 anos, veterana), a única que ensinou em escolas não-indígenas após a devolução de seu contrato profissional do governo estadual para o município de Pesqueira, após 26 anos de ensino nas escolas Xukuru.

Entre as(os) novatas(os), apenas o professor Opipe (31 anos, novato) declarou também ensinar no nível superior, em turmas de graduação de uma faculdade particular da região. E o professor Xenupre (35 anos, novato) declarou que é dono de uma empresa de pequeno porte na cidade.

As(os) professoras(es) veteranas(os) estudaram em escolas não-indígenas, as escolas de sítio com o ensino rural (limitadas a uma educação negacionista e precária). E concluíram o equivalente ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio em escolas estaduais de Pesqueira. As veteranas(os) tiveram toda a Educação Básica com experiências pedagógicas assimilacionistas, contrárias à identidade indígena.

Nos estudos de nível superior, as professoras(es) veteranas(os) estudaram em faculdades no próprio município ou de cidades vizinhas. Caso da professora Sacarema

(49 anos, veterana), com Licenciatura em História (FABERJA), a única com pós-graduação no Grupo I (Especialização em História pela FABERJA). As(os) outras(os) professoras(es) desse grupo têm duas graduações cada: o professor Toiope (46 anos, veterano) cursou Licenciatura em Geografia (FABERJA) e Licenciatura em Pedagogia (ISEP); a professora Toiopa (47 anos, veterana) possui Licenciatura em Pedagogia (ISEP) e, mais recentemente, cursou a *Licenciatura Intercultural Indígena* (UFPE).

Elas(es) estiveram na organização das primeiras escolas no início das retomadas territorial-educacionais entre os anos de 1994 e 1997, experienciando a passagem das escolas de sítio para as escolas Xukuru. Nesse grupo geracional, o tempo de trabalho nas escolas Xukuru foi de 23 anos para um professor veterano; 23 anos também para uma professora veterana e outra veterana tinha 26 anos de trabalho docente (com a média de tempo no magistério de 24 anos).

As(os) professoras(es) novatas(os) nasceram no início das retomadas territorial-educacionais e se tornaram educandas(os) essenciais na construção do trabalho docente Xukuru. As(os) professoras(es) do Grupo II, na maioria dos casos, cursaram os Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas retomadas, como educandas(os) das(os) professoras(es) veteranas(os). E também presenciaram a luta epistêmica das(os) veteranas(os) para que toda a Educação Básica (do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio) fosse ofertada nas escolas do território Xukuru.

No entanto, as(os) professoras(es) novatas(os) ainda se apresentaram como estudantes das grandes escolas estaduais da Cidade de Pesqueira nas Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Entre elas(es), apenas o professor Xenupre (35 anos, novato) nunca estudou em uma escola Xukuru.

As professoras(es) novatas(os) tiveram maior acesso à formação acadêmica que o Grupo I. Além dos cursos de graduação em faculdades locais e de pós-graduações em outras instituições pelos processos de interiorização do ensino superior, entre políticas públicas dos governos da(o) presidente Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). Esses governos possuíam um contexto favorável à educação superior que movimentou a formação do Grupo II, assim temos o professor Opipe (31 anos, novato), licenciado em Pedagogia e Letras (ISEP), pós-graduado em Psicopedagogia (ISEP), além do curso extracurricular de Psicanálise (CEPN).

Nesse cenário mais favorável à educação intercultural, o professor Xenupre (35 anos, novato) concluiu a *Licenciatura Intercultural Indígena* (UFPE) e ingressou no curso de Mestrado em Educação Contemporânea (PPGEduc/UFPE). No mesmo caminho,

também a professora Quiá do Limo Laigo (33 anos, novata), cursou *Licenciatura Intercultural Indígena* (UFPE), pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica (ISEP), Educação Intercultural no Pensamento Decolonial (IFPE/SERTÃO), concluinte do Mestrado em Educação Contemporânea (PPGEduc/UFPE).

As(os) novatas(os) começaram a docência nas escolas Xukuru após 2005, quando os processos de ensino escolar Xukuru já estavam organizados pelas(os) docentes do Grupo I (com o marco do primeiro Projeto Político Pedagógico Xukuru). No segundo grupo geracional, dois professores novatos apresentaram dez anos de docência e uma professora novata tinha 13 anos de trabalho nas escolas Xukuru (um tempo médio de 11 anos no trabalho docente).

Do ponto de vista profissional, apenas as representantes do sexo feminino iniciaram a docência Xukuru com o Curso de Magistério, de Nível Médio, ofertado nas escolas estaduais de Pesqueira. Esse foi o caminho das duas professoras do Grupo I Sacarema (49 anos, veterana) e Toiopa (47 anos, veterana) e também da professora do Grupo II Quiá do Limo Laigo (33 anos, novata). Nenhum professor Xukuru, homem entrevistado cursou ou iniciou a docência com a formação de Magistério de Nível Médio, somente pelos cursos superiores (Pedagogia, Geografia, Letras e História). O que concebe a ideia de que o magistério dos primeiros anos do Ensino Fundamental I foi exercido principalmente pelo sexo feminino e com reduzida participação do sexo masculino, uma diferenciação formativa de gênero no trabalho docente⁶².

⁶² O mapeamento de valores do sexo masculino no magistério da Região Metropolitana do Recife indicou uma predominância do sexo feminino no universo de significados do trabalho docente, para Marcelo Miranda (2003). O trabalho docente era uma atribuição, principalmente, das mulheres reconhecidas como educadoras. Algo que mudou um pouco com a formação e concorrência profissional masculina. Essa pesquisa trouxe novos elementos de análise importantes para nossas discussões, além de exemplos metodológicos elencados como o recorte de gênero, o meio social e familiar das(os) entrevistadas(os).

4 O MUNDO DO MAGISTÉRIO XUKURU

Na primeira parte do capítulo de análise, mapeamos as falas sobre a formação escolar em dois grupos geracionais de professoras(es) Xukuru pelo viés das lutas epistêmicas no fortalecimento da identidade étnica. E na segunda parte, discutimos os eixos político pedagógicos do PPP Xukuru por meio de inferências documentais e verbalizações sobre o trabalho docente.

4.1 “Essa fala não é minha, é do nosso, é do meu povo”: diferenças formativas e geracionais de seis *formadoras(es) de Guerreiras(os)* ⁶³

Nesse sentido, a geração do Grupo I enfrentou desafios de formação docente desde o início das retomadas territorial-educacionais. Como verbalizaram as(os) professoras(es) Toiope, Toiopa e Sacarema:

Naquela época, eu fazia a 5ª. Série. E com o 6º. Ano, [o Cacique] **Xikão me disse “você já quer uma sala de aula, né”**. Então, eu fui pra sala de aula muito novo, na época eu tinha 17 anos (Professor Toiope, 46 anos, veterano) [Grifos nossos].

E aí foi uma formação bem, eu vou dizer a você, bem dedicada. Porquê, desde jovem, de adolescente, que eu lutava por dias melhores. E aí meus pais, analfabetos, eles também me incentivavam muito a realizar meu sonho. E o sonho deles era que eu chegasse a me formar como professora, ou, até o meu pai brincava, ou engenheira... E aí eu realizei o sonho de professora [...]. No meu tempo de educação fundamental I, eu exerci aqui no meu povo porque na época, em 88 eu fui estudar em Pesqueira. E aqui dentro do povo não tinha Fundamental II e nem Ensino Médio (Professora Toiopa, 47 anos, veterana) [Grifos nossos].

Minha mãe professora, meu pai agricultor [...]. Então, o fato de ter a minha mãe como professora isso já era um sonho. **Minha mãe eu via e foi minha professora. Isso foi despertando em mim a vontade de também de estar na profissão [...]**. E aí, eu fiz o Magistério, terminei. Logo depois, fiz o concurso do município. Fui aprovada. E comecei a trabalhar na escola da minha aldeia. E aí, a gente já estava no outro processo [de retomadas territorial-educacionais] (Professora Sacarema, 49 anos, veterana) [Grifos nossos].

Comprendemos o trabalho docente Xukuru pelas lutas epistêmicas, ou seja, uma força interior que moveu o Magistério Indígena pela *“reconstitución de la episteme índia ancestral, para hacer de la memoria una herramienta metafórica capaz de romper com las ideas de progreso y desarrollo que alimentan los gobiernos progressistas, y para*

⁶³ Nomeamos a primeira parte deste capítulo por “Essa fala não é minha, é do nosso, é do meu povo” (Professor Opipe, novato, 31 anos) para destacar o fortalecimento da identidade étnica no Magistério Xukuru.

cruzar la frontera hacia um horizonte muy ajeno” (CUSICANQUI, 2018, p. 97). Nesse caminho, a convivência das(os) professoras(os) veteranas(os) desde o início nos processos de retomadas territorial-educacionais lhes despertou o questionamento do sistema social opressor em tempos de sobrevivência ainda mais difíceis, para a reconstrução da identidade étnica. O que esteve bastante claro nas vozes das(os) professoras(es) Toipe, Toiopa e Sacarema:

Desde criança que eu acompanho esse processo de luta, né, da luta pela terra, da luta pela educação [...]. **E cada vez mais eu fui aprendendo, fui estudando, me envolvendo dentro do processo de luta** (Professor Toiope, 46 anos, veterano) [Grifos nossos].

Sou uma índia guerreira, [me] considero guerreira [...]. E a minha trajetória de vida e de escolaridade é bem longa, pode dizer assim [...]. **Nós não tínhamos, na época transporte escolar, eu trabalhava na renascença para pagar as passagens, comprar o material didático que não era fornecido, na época, [nem] pelo Governo do Estado nem do município** (Professora Toiopa, 47 anos, veterana) [Grifos nossos].

Esse processo de reconhecimento de formação da identidade foi muito importante, passei por todos os processos aqui, junto a essa luta pela reconquista do território. E também pela questão do reconhecimento da identidade Xukuru (Professora Sacarema, 49 anos, veterana) [Grifos nossos].

Devido a essas retomadas territorial-educacionais, a formação das(os) professoras(es) Xukuru era alvo de violências no território em disputa com os fazendeiros e na cidade. A primeira das perseguições era que, na Serra do Ororubá, as poucas escolas de sítio seguiam a lógica do invasor e negavam sistematicamente a existência de povos indígenas nesse território. E quando conseguiam estudar em Pesqueira, enfrentaram preconceitos nas escolas estaduais, no contexto da educação bancária⁶⁴ ao retirar a voz das(os) alunas(os) por metodologias manipuladas pelos grupos hegemônicos contrários ao autorreconhecimento em ser do povo Xukuru:

Nossas escolas foram retomadas, porque, na verdade, **os professores que faziam a educação não eram indígenas**. Eram os professores não-indígenas que ocupavam esses espaços. **E eles negavam, eles faziam com que aquela...**

⁶⁴ A educação bancária subordinava a(o) educanda(o) às determinações das elites, na permanência da situação colonial de opressão. Assim, as escolas não colaboravam na transformação social, restritas a práticas repetitivas como a memorização e a transcrição de cópias, elementos úteis à ordem hegemônica. Ou seja, ocultando a crítica para não exercitar a reflexão do diálogo, em uma ação antidialógica. Como se a mente da(o) educanda(o) fosse um depósito de conteúdos pedagógicos rigidamente conduzidos pela(o) professor(a), sem espaço para a interpretação do mundo pela(o) educanda(o). Como pensa Freire (2016, p. 85): “não interessa a esta visão “bancária” propor aos educandos o desvelamento do mundo, mas, pelo contrário, perguntar-lhes se “Ada deu o dedo ao urubu”, para depois dizer-lhes, enfaticamente, que não, que “Ada deu o dedo à arara” [...]. É que nos próprios “depósitos” se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação”.

de dizer que aqui já morou indígena. Que, hoje, nós não éramos mais indígenas, que, hoje em dia, em cima da Serra moram os caboclos, que os antepassados já se foram. Então, negavam a própria história do povo Xukuru (Professor Toiope, 46 anos, veterano) [Grifos nossos].

Eu vou ser igual a minha professora Gracinha. Eu era muito admiradora da **metodologia, do jeito “tradicional”, do tempo tradicional, as metodologias, aquela educação bancária, que só o professor fala e o aluno escuta, mas mesmo assim ela me inspirava para dar continuidade nos meus estudos [...]. E aí, eu fui para Pesqueira, enfrentei vários preconceitos** (Professora Toiopa, 47 anos, veterana) [Grifos nossos].

Que devido a tanto sofrimento, muitos, muitos, muitos, não se assumiam como Xukuru por todo um processo histórico de perseguição e de violência [...]. Nesse período de criança, estudei na escola do território Xukuru, mas nesse período era tratada como escola de branco, entendeu? **Porque era muito pequena essa questão do reconhecimento, de autorreconhecimento do ser Xukuru. Nesse período de criança, a gente sempre ouviu falar que os nossos ancestrais viviam aqui e existia muita negação da identidade Xukuru.** Que essa luta é bem mais na frente, enquanto criança a gente só tinha essas memórias [...]. Não se liberavam as escolas pra ter essa especificidade, porque **eles negavam a nossa identidade e outras questões, até questões de violências físicas** (Professora Sacarema, 49 anos, veterana) [Grifos nossos].

Portanto, a escolarização negava a existência indígena pela Colonialidade do Ser para que “não questione a situação imposta pela Colonialidade do Poder, mas conduza a outro questionamento: “quem sou eu?”, fazendo-o acreditar que realmente é de uma raça inferior, por isso deve submeter-se aos desígnios da raça superior” (SILVA, 2013, p. 257), a serviço de práticas excludentes de uma educação opressora.

No enfrentamento a essas negações, as professoras(es) veteranas(os) assumiram o trabalho docente com base na mudança de pensamento do povo sobre o território, valores e crenças. Isto é, na afirmação da identidade étnica ressignificando os espaços pedagógicos Xukuru, como as matas e aldeias:

Quando eu vejo, que essa comunidade, hoje, a partir do meu trabalho começou a pensar diferente [...]. Eu tenho dito que nós, hoje, somos esses grandes historiadores, nós professores, que no futuro, os nossos estudantes, nossos filhos, é que vão desfrutar de todo o processo de luta, diferente, dentro disso que a gente vive, dessas heranças que a gente fomos criados e que a gente fomos educados. Porque nós entendemos hoje esse contexto social que nós estamos inseridos [...] **a escola, sempre, foi um instrumento tradicional de formar as pessoas a não pensar, em ter o pensante que é o professor, o sistema de educação.** Hoje, a escola Xukuru faz isso de forma diferente. Hoje, dá espaço que o aluno seja o verdadeiro pensante da sua história, ele reflita todo esse processo (Professor Toiope, 46 anos, veterano) [Grifos nossos].

A minha relação é voltada não só para a educação, sala de aula, mas **para o fortalecimento também das crianças, jovens e adolescentes a respeitar e valorizar os nossos costumes, crenças e tradições.** E a minha relação com a comunidade, já trabalhei nas três regiões do nosso povo, nosso povo é dividido, geograficamente, em Serra, Agreste e Ribeira. E já trabalhei nas três regiões e tenho uma relação boa com meu povo, com o cacique, das lideranças [...]. Já estive no Fundamental II, Ensino Médio. Hoje, estou na base, educação infantil, Fundamental I (Professora Toiopa, 47 anos, veterana) [Grifos nossos].

Lá no passado, no período da colonização, os nossos ancestrais foram obrigados a não dançar o toré. **Então, quando eu vejo nas aulas de arte indígena as crianças em roda na escola, dançando o toré, cantando os contos do povo Xukuru, eu fico emocionada e feliz. Porque, uma missão está sendo cumprida.** Porque, foi o toré, esse elemento da cultura, da religiosidade, que fez com que o povo Xukuru vivesse, porque os nossos ancestrais eles foram dançar às escondidas dentro da mata e eles resistiram àquela imposição. Então, poder dançar livremente na escola é um orgulho pra mim. E eu sei que é resultado também do meu trabalho. Então, isso me dá muito orgulho (Professora Sacarema, 49 anos, veterana) [Grifos nossos].

Essas afirmações foram interpretadas a partir do giro decolonial, ao criticar a visão opressora, fortalecendo a resistência na reconstrução dos saberes para a emancipação social (AGUIAR, 2016). E identificando que a “colonialidade está assentada na denúncia ao capitalismo e que a produção passada e presente de muitos dos seus autores carregam as influências de teorias preocupadas com a exploração/opressão econômica – libertação, dependência” do “sistema-mundo” (BALLESTRIN, 2013, p. 111). Nesse sentido, as(os) professoras(es) veteranas(os) Xukuru assumiram o trabalho no magistério enquanto liderança epistêmica na *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* para a defesa dos direitos e preservação da identidade étnica:

O professor Xukuru ele deixa de ser o professor oficial dentro de uma grade curricular, né como a escola de qualquer sociedade, ele passa a ser a liderança da educação, não é. O que é essa liderança? É acompanhar o contexto social de convívio que esse estudante está inserido (Professor Toiope, 46 anos, veterano).

É uma ferramenta muito poderosa pra a gente lutar pelos nossos direitos. E assim, foi a escola de índio [que] veio nessa época (Professora Toiopa, 47 anos, veterana).

Então, construir a identidade Xukuru é levar a criança a conhecer a sua História, a História do Povo Xukuru, a História de resistência, de luta, a História de direitos, toda uma História dos nossos ancestrais e a História atual e que precisa essas crianças [para] se autoafirmar Xukuru. E a escola vem fazendo isso. Fez no período que eu estava e continua fazendo esse papel muito bem de construir, de formar e de fazer com que as crianças se autorreconheçam Xukuru e tenham orgulho de ser Xukuru (Professora Sacarema, 49 anos, veterana).

Não obstante, as(os) professores(as) veteranas(os) foram lideranças epistêmicas que fortaleceram a identidade étnica com a prática de seus costumes sem medo das negações culturais dentro da escola no modelo específico e diferenciado da *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*. O Cacique Xikão e as(os) professoras(es) veteranas(os) criaram a ideia de uma escola *Formadora de Guerreiras(os)* que valorizou a identidade e a tradição enquanto povo Xukuru:

Xikão naquela época tinha um foco que seria a educação. Porque Xikão trazia um lema que essa educação que por muitos anos negou a identidade, a cultura e a tradição do seu povo, seria a escola que deveria ir a busca de fazer esse reconhecimento e esse resgate de todo o processo de luta do povo Xukuru. Então, Xikão apostou que era a partir das escolas que podia fazer com que a identidade fosse valorizada e reconhecida dentro do território como povo indígena (Professor Toiope, 46 anos, veterano) [Grifos nossos].

Falando sobre a escola de índio: a escola que falasse das nossas tradições, costumes, nossas crenças. E aí, tudo era novo. Na década de 1990, acontece a primeira retomada dentro do nosso território. E aí a mobilização foi grande junto com Xikão e outros *mais velhos* de nosso povo e os jovens também. E aí a retomada pela terra. E em seguida, a retomada pela educação. **Que o Xikão Xukuru, ele acreditava, e hoje é espírito que manda força para todos nós, que a educação é fundamental** (Professora Toiopa, 47 anos, veterana) [Grifos nossos].

E aí, quando eu assumi a escola, Xikão começava a fazer esses encontros nas aldeias, a falar da identidade Xukuru, da luta que precisávamos ter para ter o território em nossas mãos, isso foi em 1994 [...]. [Xikão] **Já pensava a escola como um instrumento fundamental pra fortalecimento e pra construção ou reconstrução de uma identidade que foi negada durante centenas de anos [...].** O Cacique Xikão sempre utilizou... são metodologias, por isso a gente diz que ele foi um pedagogo importante. E toda a visão que ele tinha. **Porque, ele utilizava o momento do toré, que é cultura, que é religião, que é momento de contato com os ancestrais, com a natureza, mas ele utilizava os espaços para reuniões.** Então, tinha-se o momento da religiosidade, depois ele vinha com a sua fala de reorganizar o povo, de que o povo se sentisse seguro em se assumir Xukuru [...]. E a **formação do guerreiro não é do guerreiro pra guerrear, pegando em armas, mas o guerreiro aquele que conhece a sua história, que conhece os seus direitos, que se reconhece enquanto Xukuru, que constrói e reconstrói a sua identidade a todo o momento** (Professora Sacarema, 49 anos, veterana) [Grifos nossos].

No sentido da interculturalidade crítica, o legado do Cacique Xikão como pedagogo⁶⁵ fortaleceu o projeto ético-político da escola Xukuru. Assim, no viés da interculturalidade crítica de “*construcción de sociedades democráticas que articulen igualdad y reconocimiento de las diferencias culturales, bien como a proponer alternativas al carácter monocultural y occidentalizante dominante en la mayoría de los países del continente*” (TUBINO, 2005, p. 5). E como visão crítico-emancipatória de “*prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación*” (WALSH, 2013, p. 63-64). Nessa perspectiva, as pedagogias decoloniais foram um caminho para “*desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad*” (WALSH, 2009, p. 12).

Nesse caminho, as(os) professoras(es) veteranas(os) estiveram juntas(os) das primeiras lideranças epistêmicas Xukuru. As(os) veteranas(os) se aprofundaram no

⁶⁵ O trabalho do Cacique Xikão como pedagogo se assemelhou ao do educador indígena Aymara Elizardo Pérez na organização da pedagogia Warisata dos Ayllu boliviano (STRECK; AZEVEDO; ALBERTON; MACHADO, 2010). O Cacique Xikão foi considerado um marco em vida e legado à posterioridade do povo Xukuru e ao movimento indígena brasileiro por estender o processo das retomadas também ao fazer pedagógico.

princípio da Mãe-Terra, das matas enquanto fonte de sabedoria e identidade, pois para “nós índios representam a nossa vida e sobrevivência” (COPIXO, 1997, p. 47). Além do princípio Dom da Natureza, “com o poder de Tupã, que deu o dom de curar através da religião e da natureza” (COPIXO, 1997, p. 39). Tais princípios dialogaram com a pedagogia-ritual em que professoras(es) indígenas “constroem, em suas escolas diferenciadas, novas experiências de etnicidade” no fortalecimento de valores e crenças “surgidas como formas culturais que compartilham das características de inversão simbólica” nos “rituais de resistência” (POTIGUARA, 2009, p. 174). Conforme as verbalizações das(os) professoras(es) veteranas(os):

E hoje, eu digo que eu sou formado por natureza. A natureza sagrada me formou. Hoje, eu tenho metodologia de dar uma aula, seja da Geografia, seja da História, que eu não preciso de um livro didático pra eu estar me orientando, porque eu busquei isso como conhecimento para a vida, de se tornar esse educador-pesquisador. É a partir de uma folha de banana que eu trabalho a Matemática, é a partir de um pouco de terra que eu trabalho a História, é a partir de uma árvore que eu trabalho a identidade. Então, hoje, eu perpasso por qualquer que seja o componente curricular, a partir das experiências vindo do específico aqui dentro do território até chegar nos conteúdos oficiais que seja trabalhado numa escola indígena ou numa escola não-indígena (Professor Toiope, 46 anos, veterano) [Grifos nossos].

Passei por todos os processos aqui, junto a essa luta pela reconquista do território. E também pela questão do reconhecimento da identidade Xukuru [...]. Então, esses espaços foram e permanecem sendo importantíssimos nessa formação de guerreiros. Que não é só a escola, **são esses momentos de fala de lideranças, de fala do cacique, de fala do pajé, que são substanciais para a formação dos guerreiros e das guerreiras Xukuru [...].** Nós temos muito essa relação com os ancestrais. **Isso no momento dos rituais, no momento de abertura de trabalhos na escola. Nós sempre iniciamos os nossos trabalhos com rituais. Rituais que fazem parte da cultura, da religiosidade.** Então, os nossos ancestrais estão sempre ali nos orientando e nos recebemos através da religiosidade, os conselhos. Então, esses conselhos eles sempre foram muito importantes no fazer pedagógico. Quando pode, o que pode e o que não pode. Então, o que eu posso dizer sobre o saber ancestral é saber ouvir. Saber ouvir a natureza, é saber esperar o tempo certo, é saber que as conquistas elas precisam estar relacionadas com os ancestrais. Ou seja, precisa ser buscado os ancestrais dentro da ritualização ou nos rituais pra que essas conquistas aconteçam. E isso dentro da natureza, sabendo que o toré é esse instrumento que se utiliza pra essa ritualização. Saber ouvir, saber esperar, saber e acreditar no que os encantados nos dizem (Professora Sacarema, 49 anos, veterana) [Grifos nossos].

O dom da natureza não é para todos, né. Ou seja, e pode ser para todos. Muitos não conseguem ainda visualizar as mensagens. Mas, eu respeito, creio, que é uma crença na minha espiritualidade indígena. E acredito que é fundamental para os indígenas saber respeitar e valorizar essa fé, essa crença que nós temos. [...]. Já no meu olhar eu me relaciono mais com a palavra sagrado. Que dá no mesmo. Que é a mesma linha de pensamento. Eu não uso muito a palavra dom da natureza. Eu falo mais com relação ao sagrado. Eu acredito que os mais jovens eles respeitam, muitos tem a mediunidade, muitos de nossos professores tem esse dom [...] uma relação que como falamos aqui no nosso povo, tem um canto que diz que não é pra todo mundo [...] porquê nem tudo se revela sobre o sagrado, sobre esse dom [...]. **Eu acredito que nessa relação que nós temos**

com o sagrado [...] em nenhum momento, está dissociado da nossa luta intelectual. Ele tá em todos os campos, seja político ou não, ele sempre tá presente, desde muito cedo, na vida de nós indígena [...]. Alguns foram massacrados, outros foram fuzilados, tudo por conta dessa espiritualidade [...] E hoje, para romper com tudo isso que os nossos antepassados viveram, que dançavam o ritual nas matas, nas madrugadas, nas caladas da noite, hoje nós rompemos com isso, com toda essa visão opressora, nas escolas. **Ensinando as crianças a dançar o toré, a cantar os contos, a respeitar e beber a jurema, a formação específica que nós temos na mata, a iniciação a essa vida política, o entendimento, o que é sagrado para o indígena. Então, é uma formação política forte para todos nós** (Professora Toiopa, 47 anos, veterana) [Grifos nossos].

A geração do Grupo II apresentou distinções com relação às(os) veteranas(os). A geração das(os) professoras(es) novatas(os), em sua maioria, foi de alunas(os) das(os) professoras(es) veteranas(os) nas escolas ocupadas pelos Xukuru durante as retomadas territorial-educacionais. Portanto, tiveram uma convivência diferente como filhas e filhos do povo Xukuru durante a organização da identidade étnica. Nas falas das(os) professoras(es) novatas(os) Opipe e Quiá do Limo Laigo:

Minha trajetória de vida está assim todo o tempo de aldeia, eu nasci aqui, os meus pais: minha mãe é indígena, meu pai não é indígena, então **toda a minha família tem no sangue a bravura do coqueiro na Serra do Ororubá.** Como eu disse, eu tô com 31 anos, quando a primeira retomada do território aconteceu em 1990, eu estava justamente nascendo, mas já envolvido também nesse movimento, porque meu tio na época era liderança do território, incentivava muito junto à comunidade a participar. Desde pequeno como vem ouvindo, acompanho o toré, quando em 1992 Xikão lutou pela educação aqui no território Xukuru de forma mais específica e me envolvi ali mesmo enquanto criança (Professor Opipe, 31 anos, novato) [Grifos nossos]. **Nasci e me criei aqui. Então, toda a minha vida se constituiu nessa comunidade da Aldeia Curral Velho [...] na região Ribeira [...]. Então, eu estudei em escola indígena aqui na comunidade [...]** os Anos Iniciais do Ensino Fundamental que na época era até a 4ª. Série eu fiz aqui na comunidade, escola indígena. Os Anos Finais do Ensino Fundamental, da 5ª. Série até a 8ª. Série na época e o Normal Médio eu fiz na cidade de Pesqueira. **Apenas até a 4ª. Série eu estudei no povo.** Eu trabalhei durante 15 anos na Aldeia Pelada que faz parte da Aldeia Curral Velho, antes de entrar no Mestrado. Quando eu entrei no Mestrado, eu pedi para sair. Mas, agora eu retornei [...] daqui da comunidade de Curral Velho (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata) [Grifos nossos].

Essa vivência corroborou nos processos autoformativos ao longo da vida envolvendo não só a(o) professor(a) e estudante, mas a todas(os) da aldeia na formação da identidade étnica, através da comunidade educativa (MELIÀ, 1979).

Portanto, as(os) professoras(es) novatas(os) também foram lideranças epistêmicas vinculadas a uma luta maior que envolveu a todo o povo, com o marco nas retomadas

territorial-educacionais⁶⁶. Como verbalizaram as(os) professoras(es) novatas(os) Opipe, Quiá do Limo Laigo e Xenupre:

Então, 1992 de fato começa a se discutir aqui no território, a primeira reunião que acontece do povo indígena Xukuru aqui nós tínhamos uma grande [árvore de] mangueira era onde nossas lideranças reunia a comunidade, reunia o povo, pra fazer as reuniões pensar logicamente como resistir ainda a algumas imposições naquela época. Imposições de alguns posseiros, imposição de uma educação que era implantada no sistema municipal que não valorizava a cultura e a crença do nosso povo. Então, começa a discutir na década de 1990, a educação de forma específica e diferenciada, isso um sonho idealizado pelo Cacique Xikão e outras lideranças e apoiadores da causa indígena [...]. Então começa a se discutir qual o projeto de futuro que o povo Xukuru quer para a educação (Professor Opipe, 31 anos, novato) [Grifos nossos].

Eu sou hoje conselheira do Conselho de Professores, [que] realiza reuniões acerca da política da educação escolar do povo Xukuru [...]. Porque é necessário refletir sobre os nossos direitos, refletir sobre os **documentos que regem a educação pra que esses professores conheçam. Falar também da política de educação pra que esses professores também tenham conhecimento dessa política da educação [...].** Em relação a escola do povo, quando eu estudava aqui, ela estava no processo de retomada, era o povo assumindo essa escola enquanto escola indígena, enquanto escola pertencente a comunidade [...]. **É uma prática pedagógica pensada não apenas por mim quanto professora, mas é uma prática proposta pelo povo.** Que é fortalecer o diálogo entre escola-comunidade. Então, a prática pedagógica docente, a minha prática é pautada mesmo nesse diálogo com a comunidade, no fortalecimento dos saberes (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata) [Grifos nossos].

Eu exerço também o papel de representante da COPIPE aqui no meu povo, que é a Comissão dos Professores Indígenas em Pernambuco. E também, atualmente, estou enquanto presidente do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do qual é uma função que não recebo remuneração alguma (Professor Xenupre, 35 anos, novato) [Grifos nossos].

Destacamos a importância das lutas epistêmicas em que toda a ação cultural foi também um ato político: *“la ruptura epistêmica que supone salir de la camisa de fuerza de la nación quizás nos permitirá mirar las cosas de otro modo, desde las fronteras transgredidas, desde las luchas por el sentido y desde el espíritu cuestionador de la gente”* (CUSICANQUI, 2018, p. 119).

Exceto, nos casos em que não tiveram a formação inicial nas escolas Xukuru, com a família expulsa do território por ameaças de morte dos fazendeiros ou pela extrema pobreza. Caso do professor Xenupre, morador de um bairro de Pesqueira, que nunca frequentou as escolas no território ancestral, mas as vivências familiares e na docência o

⁶⁶ Na localidade onde morou o professor Opipe (31 anos, novato), Aldeia Lagoa (Região Serra), ocorreu no ano de 1992 o Primeiro Encontro de Professores Indígenas de Pernambuco, um marco histórico na educação escolar indígena não só para o povo Xukuru quanto também aos demais povos indígenas presentes no encontro. O ano de 1992 é um marco histórico para o reconhecimento das diferenças salientadas pelo giro decolonial (BALLESTRIN, 2013).

levaram a compreender o funcionamento das escolas anteriormente ao processo de retomadas territorial-educacionais:

Eu não cheguei a frequentar, efetivamente, escolas rurais brancas [no território Xukuru invadido]. Mas, eu tenho conhecimento sim de como funcionavam essas escolas. Eu estudei sempre em uma escola estadual aqui do Município de Pesqueira. Mas, é preciso ressaltar aqui que dentro do currículo escolar viabilizado por essa escola e por tantas outras aqui do Município de Pesqueira até nós enquanto povo Xukuru reivindicarmos o nosso território sagrado e reclamar isso, **efetivamente, através das retomadas, nunca, em momento algum, essas escolas falavam, mesmo que minimamente, sobre nossa cultura indígena. Muito pelo contrário, quando se tratava era de maneira bem depreciativa, onde eles afirmavam, inclusive, que já não existiam indígenas aqui. E o quanto isso foi difícil, ao longo do tempo, não só pra mim, mas pra todas as pessoas indígenas que estudavam aqui, nessas escolas do Município de Pesqueira, sejam escolas municipais ou estaduais,** as dificuldades eram muitas tendo em vista que diante disso **ficava um tanto quanto difícil da gente se autoafirmar enquanto indígena** dentro de todo aquele processo inclusive violento por parte dos fazendeiros, entre outras circunstâncias. Então, a minha vida inteira eu estudei aqui [na cidade de Pesqueira] desde o Jardim 1, Jardim 2 [antigas Séries Iniciais do Ensino Fundamental] até o Ensino Médio em uma escola chamada Escola Estadual José de Almeida Maciel (Professor Xenupre, 35 anos, novato) [Grifos nossos].

Em decorrência disso, a “Colonialidade do Saber é fundamental para justificar a superioridade dos colonizadores e inibir/impedir a crítica da condição de superioridade e dos mecanismos de controle social, epistêmico e civilizatório” (SILVA, 2014, p. 209).

Decorrente de outras formas de violência, nossas(os) professoras(es) novatas(os) também sofreram preconceitos na segunda etapa de escolarização fora do território indígena por serem moradoras(es) de um espaço rural e autodeclaradas(os) Xukuru. Essas discriminações à identidade étnica se repetiram com estereótipos coloniais em um cenário de choques culturais:

As dificuldades, por mais que fossem grandes naquele momento, por exemplo, quando eu saí da escola, quando nós saíamos da escola aqui na comunidade porque só tinha até a 4ª. Série nós precisamos estudar na cidade. Eu lembro que era muito difícil, porque nós tínhamos de andar mais de 1 quilometro a pé para poder pegar um carro do município. Esse carro descia superlotado. Então, como é que nós também chegávamos na cidade... **Na época, ao chegar na cidade nós sofríamos muito mais a questão do preconceito de que éramos índios, índios comem pessoas, índios são ignorantes. Então, eu lembro que mesmo criança nós sofríamos muito tudo isso. Eu lembro, por exemplo, que na 4ª. Série quando eu saí daqui e fui fazer a 5ª. Série que era na cidade, eu cheguei pra minha mãe e disse assim: “eu não quero mais estudar, eu acho que já tá bom e eu vou ficar em casa”** (Professor Opipe, 31 anos, novato) [Grifos nossos].

Quando eu fui pra cidade, a realidade do povo não era respeitada, não era vivenciada, não era sequer falada. Não existia nem sequer comentários que existia um povo indígena no município de Pesqueira. **A escola acabava sendo uma escola que contribuía para reproduzir alguns preconceitos, apesar de**

haver professores que tinham um olhar mais atento para as questões étnicas, apesar de não se falar sobre isso, mas ainda se proporcionava um diálogo e um respeito às diferenças. Mas, existia uma discriminação por a gente ser do sítio, pôr a gente ser indígena. Isso vai ser superado já quando eu estou concluindo o Ensino Normal Médio, o Magistério (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata) [Grifos nossos].

Esse foi um processo de sobreposição das identidades branco-patriarcal do “racismo epistêmico [que] considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais” (GROSGOUEL, 2007, p. 32) [Grifos nossos].

Em meio a esses preconceitos, as(os) nossas(os) professoras(es) novatas(os) ajudavam as mães professoras ou auxiliares pedagógicas ainda na infância, experiências fundamentais na escolha do Magistério Indígena, contribuindo para a identificação muito cedo do perfil para a docência⁶⁷, como verbalizaram as(os) professoras(es) Opipe, Quiá do Limo Laigo e Xenupre:

Eu queria mesmo era me dedicar à educação, isso já me chamava a atenção, eu gostava do movimento [indígena]. Minha mãe foi durante alguns anos merendeira na escola da comunidade, então eu acabava que indo junto pra a escola, enquanto ela fazia a merenda eu ficava ali auxiliando. Eu via os grupos de professores pra as reuniões pedagógicas já aqui na educação indígena, então eu acabava ajudando, servia um café, sabe, começava a participar e escutava aquelas discussões, me interessava por aquilo [...] (Professor Opipe, 31 anos, novato) [Grifos nossos].

Os meus pais sempre me incentivaram a estar estudando [...]. **Minha mãe, professora do povo Xukuru. Participei com ela dessas reuniões mesmo na minha infância e ela sempre esteve também me incentivando. E foi pra mim assim um exemplo pra que eu viesse a ser professora, professora Xukuru [...].** Quando eu fui ser professora, eu ainda estava terminando o Ensino Fundamental, tava concluindo a 8ª. Série. E havia uma necessidade de professores na comunidade da Pelada, que faz parte da comunidade de Curral Velho. **E aí, eu fui convidada, observaram a questão de perfil. E me convidaram pra ser professora dessa comunidade. Eu aceitei. E aí já entrei para fazer o Magistério. Comecei a fazer o Magistério por necessidade mesmo por questão de se aperfeiçoar.** Mas, eu já vinha sentindo essa necessidade de fazer o Magistério porque eu já fazia algumas substituições na época. E quando eu fui convidada pra assumir a sala de aula foi quando eu já estava terminando a 8ª. Série, já tava entrando também no Magistério [...]. Inicialmente, como professora substituta. E no ano seguinte, já assumi a sala de aula [...]. Eu já estava fazendo o Primeiro Ano do Ensino Normal Médio (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata) [Grifos nossos].

O chamado para o magistério se deu através do fato de [eu] começar desde cedo a substituir minha mãe, aos 16, 17 anos. E aí a gente foi pegando aquele amor em relação ao fato de conduzir as pessoas a um conhecimento dentro desse processo de formação. Então, isso me chamou muito a atenção tendo em vista que **eu poderia contribuir, efetivamente, para a transformação da realidade das pessoas, do meu território sagrado, do meu município. Então, baseado nessas circunstâncias foi assim que se deu esse chamado para o magistério** (Professor Xenupre, 35 anos, novato) [Grifos nossos].

⁶⁷ O perfil do Magistério Indígena será discutido mais à frente, no Eixo Organização.

Assim, os diálogos do seio familiar estimularam a escolarização por um mundo mais justo e humanizado, pois, as “relações pais-filhos, nos lares, refletem, de modo geral, as condições objetivo-culturais da totalidade de que participam”, pois, “esta influência do lar se alonga na experiência da escola” (FREIRE, 2016, p. 212-213). Dessa forma, o caráter dialógico se deu pela comunicação aberta desses anseios familiares de formação escolar, “como os homens estarão sempre libertando-se, o diálogo se torna um *permanente* da ação libertadora” (FREIRE, 2016, p. 216) [Grifos do autor].

O Grupo II destacou-se por ter mais tempo de estudo⁶⁸. Sua formação escolar também passou por tentativas frustradas em cursos iniciados e logo abandonados por falta de recursos financeiros, entre as limitações da educação bancária. O curso de *Licenciatura Intercultural Indígena* e o Mestrado em Educação Contemporânea (UFPE, *Campus Agreste*) foram as políticas federais de interiorização que lhes abriram novos caminhos formativos. Assim, a(o) professor(a) novata(o) Xenupre e Quiá do Limo Laigo tiveram um maior incentivo à formação intercultural:

Foi quando nossas lideranças indígenas, não só do meu povo, mas da COPIPE como um todo, através de muita luta, conseguiram viabilizar junto à Universidade Federal, no Campus Agreste, a Licenciatura Intercultural. Foi onde eu pude de fato adentrar, e efetivamente, fazer e concluir meu curso superior na área de ciências humanas e sociais, na Licenciatura Intercultural Indígena. Posteriormente, a gente fez a Especialização em História e Culturas Indígenas aqui, também na Universidade Federal de Pernambuco, no Campus Agreste. E posteriormente, adentrei o Curso de Mestrado, a pós-graduação [...] para me tornar mestre em educação contemporânea (Professor Xenupre, 35 anos, novato).

Eu trabalhei durante 15 anos na Aldeia Pelada que faz parte da Aldeia Curral Velho [...]. Então, eu hoje, por exemplo, sou professora, tenho mestrado (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata).

Assim mesmo, o diálogo intercultural não deveria “limitar-se apenas à dimensão da diferença, esquecendo a dimensão da desigualdade e as relações de poder e dominação às quais as minorias étnicas são submetidas” (NASCIMENTO, QUADROS, FIALHO, 2016, p. 213). Sobre essas oportunidades formativas, o professor Opipe, embora sem curso de mestrado, fez várias graduações e especializações na área de Línguas e Pedagogia que o ajudaram a também ser professor em faculdade privada da região. Opipe construiu uma rara oportunidade de diálogo intercultural na formação de estudantes de

⁶⁸ Essa inclusão social no ensino superior aprofundou o tempo de estudo escolar para docentes indígenas, o que Bourdieu (2007, p. 134) denominou “capital cultural incorporado”.

graduação não-indígenas e também educandas(os) da *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*:

Eu consegui transferir o meu vestibular para o curso de Licenciatura Plena em Letras, com Habilitação em Espanhol. Depois de entender que precisava continuar, então, fui me atrever a entrar na Pedagogia, consegui cursar também Licenciatura em Pedagogia. Meio que ao término desse curso de Licenciatura em Pedagogia, eu me identifiquei com a Psicopedagogia. Também, consegui realizar essa Especialização. E recentemente, eu concluí o Curso de Psicanálise. Nós temos um grupo, sou um dos primeiros indígenas psicanalistas hoje [...]. Eu sou formador também na graduação. Eu tenho turmas de graduação em Pedagogia, eu já faço esse trabalho também (Professor Opipe, 31 anos, novato).

Dessa forma, as lutas epistêmicas das(os) professoras(es) novatas(os) como professoras(es) do seu povo e também lideranças fortaleceram a identidade étnica em meio a sociedade contemporânea:

Então, uma das coisas que sempre foi desejo da liderança é que o próprio indígena fosse professor da comunidade. É tanto que [o Cacique] Xikão deixou o legado e a gente segue até hoje. Entendendo que, a escola era naquele momento um instrumento de resistência e continua sendo. Porque, era a partir dela tendo o indígena próprio da comunidade assumindo que as crianças também começariam a valorizar seus costumes e crenças (Professor Opipe, 31 anos, novato).

A gente vai fazer essa trilha com intuito de romper com os espaços da sala de aula, fazer com que os estudantes possam aprender com o *mais velho*, aprender com uma criança, aprender com uma liderança [...]. A gente vai lá na comunidade aprender com o *mais velho*, que vai aprender debaixo de um pé de livro, num pé de árvore, nas árvores de leitura, a gente aprende com a contação de história que um *mais velho* vai lá não foi alfabetizado, não é letrado, mas que tem uma visão de mundo e o conhecimento muito grande. E a gente tem que aprender com ele mesmo [...]. É um professor, mas também uma liderança (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata) [Grifos nossos].

A gente, eu fui chamado por parte das lideranças, o nosso cacique, sobretudo da nossa força encantada pra desenvolver um trabalho de coordenação pedagógica (Professor Xenupre, 35 anos, novato).

Sendo assim, tivemos marcadores de fortalecimento da identidade étnica na valorização da cultura indígena, pois segundo D'Angelis (2012):

E também é parte da identidade de cada povo a sua própria história: lembrar dos seus antepassados, dos que criaram as coisas que são importantes para ele, e até considerar os seus antepassados como as pessoas mais importantes da história do mundo. Tudo isso é parte da *identidade*, isto é, da maneira como um povo – uma *etnia* – vê e valoriza a si mesmo (D'ANGELIS, 2012, p. 110) [Grifos do autor].

Essas lutas epistêmicas convergiram no fortalecimento da identidade étnica. Um processo que se tornou o grande desafio do Magistério Xukuru desde a formação no seio familiar até as etapas de escolarização das(os) professoras(es) veteranas(os) e das(os) novatas(os). A primeira geração de professoras(es) iniciou os processos pedagógicos contra violências físicas e preconceitos em um processo de reelaboração cultural. E professoras(os) novatas(os) tiveram o compromisso de levar adiante o fortalecimento étnico, em um cenário de maior oportunidade formativa e de escola indígena sob a convivência dos valores e crenças Xukuru. Entretanto, também existiram distinções entre essas duas gerações docentes.

4.1.1 Diferenças geracionais do Magistério Xukuru no fortalecimento da identidade étnica

Uma das diferenças geracionais foi no acesso à formação intercultural de nível superior. Entre as(os) docentes analisadas(os), a *Licenciatura Intercultural Indígena* oportunizou mais professoras(es) novatas(os) do que veteranas(os). Pois, as(os) professoras(es) veteranas(os) podem não ter concordado com o excesso de conteúdos pedagógicos hegemônicos e reduzida atenção ao cenário da escola indígena. E as(os) novatas(os) compreenderam tais dificuldades, no entanto, seguiram adiante para a obtenção de uma nova oportunidade formativa. Assim, as duas gerações de professoras novatas(os) e veteranas(os) divergiram em opiniões favoráveis ou contrárias à formação intercultural de nível superior:

Através de muita luta, conseguiram viabilizar junto à Universidade Federal, no Campus Agreste, a Licenciatura Intercultural foi onde eu pude de fato adentrar, e efetivamente, fazer e concluir meu curso superior na área de ciências humanas e sociais, na Licenciatura Intercultural Indígena [...]. (Professor Xenupre, 35 anos, novato).

Quando falo pela luta na formação de professores foi o COPIPE⁶⁹ que garantiu o curso de Licenciatura Intercultural Indígena nesse processo de reivindicação junto ao Estado e em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata).

Eu não fiz o magistério indígena, não. Teve algumas professoras aqui que ainda não tinham concluído o Ensino Médio e fizeram uma pré-formação. Só que eu já tinha feito o magistério, não-indígena. O [curso] que eu fiz foi a **Licenciatura Intercultural Indígena**, em Caruaru. [...] Este curso nos possibilitou muita coisa. Foi muito bom. Teve algumas cadeiras, algumas disciplinas que faltou um aprofundamento, porque também, nós saíamos daqui e era muito conteúdo, muita coisa para ser vivenciada dentro de uma semana.

⁶⁹ Mais adiante veremos que COPIPE significa Comissão das Professoras e Professores Indígenas de Pernambuco.

Então, tem aquelas disciplinas que a gente viu mais, outras menos. **Mas, eu confesso a você que foi um curso que nos deu possibilidade de fazer uma sistematização dos nossos saberes, da nossa oralidade, foi muito bom o curso da Intercultural. E que tivemos professores que já eram aliados à causa** (Professora Toiopa, 47 anos, veterana) [Grifos nossos].

O que entendemos pela interculturalidade funcional acentuando contradições e “*crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales internos*” em que “*no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción*” (TUBINO, 2007, p. 5). Isto é, a *Licenciatura Intercultural Indígena* também experienciou a exclusão epistêmica na ausência de conteúdos indígenas sobre a “cor, a raça, a etnia, a identidade sexual e de gênero, do sujeito cognoscente e epistêmico” da necessária “crítica eurocêntrica ao eurocentrismo” (ALMEIDA, 2017, p. 55-56).

A primeira geração de *Formadoras(es) de Guerreiras(os) Xukuru* iniciou o trabalho docente durante as retomadas territorial-educacionais⁷⁰ entre violências e ameaças físicas, além de espaços inadequados à prática pedagógica. As(os) professoras(es) novatas(os) receberam das(os) veteranas(os) uma escola mais organizada na construção da autonomia de ensino e com algumas melhorias das condições de trabalho, uma convergência de opiniões entre docentes veteranas(os) e novatas(os):

Antes, a gente não tínhamos a formação que temos hoje. Não tínhamos formação. A metodologia era muito precária. Material também muito pouco, quase nada [...]. Nós veteranos iniciamos com as retomadas. Inclusive, teve um período, que a escola, ou seja, a educação escolar, foi feito [em] um galpão na retomada mesmo para que as crianças não ficassem sem ensino. Então, ali, eram várias trocas de experiência e a vivência, a participação ativa mesmo no dia a dia. E hoje, nós do tempo de Xikão... Outro dia, teve uma formação e que a menina fez um grupo das professoras da época de Xikão [...]. E aí, chegamos a 10 professoras daquela época. E foi gratificante, porque hoje os *mais jovens* sabem que nós passamos por aquele processo de reivindicação da terra, da luta pela terra e, em seguida, a luta pela educação e pela saúde diferenciada dentro do nosso povo [...]. **E o jovem tem muito que aprender com a gente, os veteranos, da época. Porque foi história de muito sofrimento, mas uma história bonita que resumiu em vitórias de educação, de saúde, de subsistência, os projetos [didáticos]. Eu acredito que hoje, nossa educação tá bem mais voltada ao respeito, à autonomia do professor, ao diálogo do que na época em que eu iniciei a minha função de professora dentro do povo.** Hoje, as coisas tá mais fácil. As formações [iniciais] quando não tem aqui na cidade de Pesqueira, muitos buscam fora, em Caruaru, em Arcoverde. [...] A tecnologia, as redes sociais, as pesquisas. A facilidade hoje, para aquele que exerce a função de professor com amor que tem essa missão de educar, tá bem mais fácil do que

⁷⁰ No ano de 2007, visitamos espaços retomados com o professor Edson Silva, na Aldeia Capim de Planta (Região Ribeira). Lá, nos deparamos com espaços recentemente retomados como uma pequena casa de um posseiro transformada em escola Xukuru. E um grande galpão cercado onde havia um aviário pertencente a invasores. Em plena retomada, os Xukuru usaram esse espaço como sala de aula.

no tempo a 20, 30 anos atrás (Professora Toiopa, 47 anos, veterana) [Grifos nossos].

Entender que hoje, somos frutos dessa educação ao mesmo tempo que somos parte dela. Ao mesmo tempo também que contribuimos para que seja uma educação que valoriza a nossa ancestralidade, que valoriza os nossos saberes. Então, eu acredito que não é uma diferença entre os professores *mais velhos* e os professores *mais novos*. Mas, todos eles têm essa capacidade. Os *mais novos* de aprender com os que vivenciaram a educação no tempo de Xikão (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata) [Grifos nossos].

Decorrente disso, professoras(es) veteranas(os) e novatas(os) participaram das retomadas territorial-educacionais em ações contrárias às submissões da “história de expropriação” com o objetivo de “recuperação territorial” na “reconstrução de um povo” da Forma “*Retomada*” (ALARCON, 2013, p. 122). Professoras(es) veteranas(os) e novatas(os) compartilharam o princípio do *Surgimento de Novas(os) Guerreiras(os) Xukuru* retomando os espaços transformados na luta pela autonomia pedagógica (COPIXO, 1997):

A organização é o que nos leva a conquistas através das reflexões e lutas coletivas dos povos indígenas e, embora com caráter de reivindicações próprias, contribui na formulação de questões como autonomia e auto-gestão nas escolas, valorização das culturas específicas, interculturalidade e a formação global. Tem, portanto, um papel importante para o movimento e as organizações indígenas no contexto atual (COPIXO, 1997, p. 60).

Portanto, não haveriam diferenças que opusessem as(os) professoras(es) dos Grupo I e Grupo II. Já que as(os) professoras(es) veteranas(os) foram as(os) fundadoras(es) e as(os) professoras(es) novatas(os) continuadoras(es) da *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*. As duas gerações se complementam na mesma base da identidade étnica, sendo lideranças epistêmicas.

Por conseguinte, tratam-se de experiências entre gerações de docentes que, juntas, ampliaram os horizontes históricos nas conexões da memória larga ao passado ancestral e à memória curta dos fatos recentes no reconhecimento à diferença epistêmica das formas “*otras*” seguindo a “*otredad*”, uma força coletivamente construída pela “*voluntad de mantener una identidad y una capacidad de irradiación propias, sustentadas en la autonomia cultural india*” (CUSICANQUI, 2010^a, p. 217). Desse modo, veteranas(os) e novatas(os) aprenderam a ser professor(a) Xukuru pela vivência na cultura do seu povo:

Eu posso não ser professor ou professora há 10 anos, mas enquanto o professor de 10 anos me formava **eu tinha a minha vivência. Quando eu chego pra cá enquanto professor eu chego com o mesmo sentimento, até mais forte [...]**.

Eu me vejo lá com 7 anos. E eu vejo a professora, na época, Valceli fazendo o que eu faço hoje com os meus estudantes. É um processo que vai passando mesmo de geração [em geração]. Então, olha eu tenho vivência. Isso dela que já tem ali na época em 97 um tempo didático enquanto professora, né, eu venho chegar bem agora, praticamente. Mas, **eu tenho vivência**, e essa é minha vivência, porque é do meu eu, é meu, o meu pertencimento. Eu levo comigo para a sala de aula seja enquanto aluno seja enquanto professor. **Em relação a professor que tem 10 anos ou professor que tem 1 ano não existe diferença. Existe só o tempo de formação acadêmica. Porque formação enquanto guerreiro é dia a dia. E não precisa ser professor ou agricultor, ou merendeira, ou porteiro, ou médico pra ter um currículo diferente. Eu tenho vivência** (Professor Opipe, 31 anos, novato) [Grifos nossos].

Não obstante, as professoras(es) veteranas(os) construíram as práticas pedagógicas diferentemente das(os) professoras(es) novatas(os) que se apropriaram desses aprendizados em conversas e leituras. De modo que, a escrita indígena reforçou as tradições repassadas pela Oralidade ao longo do trabalho docente, na “sua máxima criação seria não apenas dizer, a si mesmo, seus interesses, vontades e propósitos, mas criar e fazer viver no papel a língua que fala um povo, em nova e determinada forma” (MELIÀ, 1997, p. 102-103). Essas apropriações de professoras(es) novatas(os) pela experiência das(os) veteranas(os) aprofundaram o trabalho docente Xukuru, verbalizando que:

Os veteranos estão a mais tempo, viveram coisas que os novatos não viveram e não viverão. No caso, eu sou veterana. Eu vivi todo o processo de reconquista do território Xukuru. Eu convivi com o Cacique Xikão. Eu sofri muito naquele dia do assassinato do Cacique Xikão. A gente tinha uma reunião ali, naquele dia [...]. A gente tava pesquisando pra escrever o livro **Xukuru: Filhos da Mãe-Natureza**. Então, os novatos não viveram isso. Então, a minha experiência, isso me traz algumas vantagens de conhecimento da História. Então, eu vivi o momento em que o território Xukuru foi homologado, eu vivi o momento em que os fazendeiros começaram a sair do território. Então, **os novatos não. Eles saberão apenas por memórias, por textos escritos, por experiências, por palestras, então, isso é, totalmente, diferente de quem viveu. Mas, eles buscam conhecer, ler, saber sobre a história e precisão se apropriar dessa história.** Mas, a vivência ela nos traz uma experiência completamente diferente. Quando eu vivo e vivencio determinado fato eu conto a minha oralidade vai ser diferente daquele que só leu e ouviu. Mas, assim, são professores que buscam se apropriar de toda a História e ter segurança na sua oralidade, em falar, em fazer suas falas, suas palestras em relação a História do Povo Xukuru, ter domínio dessa História. Mesmo que, não vivenciaram, mas leram e de tanto ouvir falar, são professores que tiveram sua formação na escola Xukuru. Esses novatos eles já são frutos da escola Xukuru, então, conhecem essa História e foi tratada da escola. E aí, eles têm o domínio sim da oralidade da História, mas sempre há uma diferença dos veteranos que vivenciaram os fatos históricos do povo Xukuru daqueles que conhecem oralmente à História (Professora Sacarema, 49 anos, veterana). [As(os) veteranas(os)] começaram a idealizar a educação, a gente costuma dizer que são os pensadores da educação [...]. **Porque as memórias do Cacique Xikão que vão ser repassadas nos encontros, nas reuniões da educação e nos momentos de rituais vai fazendo com que sejam minhas memórias também** [das(os) professoras(es) novatas(os)]” (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata) [Grifos nossos].

Claramente, não existiu uma hierarquização por maior tempo de serviço no Magistério Xukuru. Nem mesmo pelo Grupo I que atuou desde a fundação das escolas retomadas lhe garantiu um papel de maior relevo. A exemplo de um professor novato do Grupo II que ocupou responsabilidades de liderança na organização “da COPIPE aqui no meu povo, que é a Comissão dos Professores Indígenas em Pernambuco. E também, atualmente, estou enquanto presidente do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena” (Professor Xenupre, 35 anos, novato). Portanto, a distinção entre os dois grupos geracionais foram os processos formativos e o início do Magistério Xukuru.

Nessa perspectiva, a formação docente Xukuru foi mais do que o tempo dedicado à formação com diploma acadêmico. O maior nível de escolaridade entre professoras(es) do Grupo II não foi determinante para alcançar funções mais relevantes nas escolas Xukuru. Assim, professoras(es) do Grupo I, com menos tempo de formação acadêmica, atenderam às mesmas demandas pedagógicas na *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*. Todavia, os cursos de pós-graduação puderam aprofundar o conhecimento pedagógico e ampliar as oportunidades de docência dentro ou fora do território indígena.

Prevaleceu a formação docente como necessidade do povo Xukuru. No sentido de que, as(os) professoras(es) não puderam, de forma nenhuma, serem de fora do povo Xukuru, pela característica específica da educação: a memória que fortaleceu o pertencimento étnico de docentes moradores das aldeias ou vinculados ao território ancestral. A escolha do trabalho docente partiu do estímulo de familiares próximos e agentes pedagógicos de dentro ou fora do povo Xukuru e também aos critérios indicados pelas lideranças (como veremos no eixo pedagógico Organização do PPP Xukuru).

Na abordagem da Análise de Conteúdo, as duas gerações de professoras(es) do Grupo I e Grupo II possuíram a mesma responsabilidade e desafios. As duas gerações de professoras(es) tiveram uma grande contribuição ao Magistério Xukuru com o amor ao território, valores e crenças.

Em um viés de compreensão intercultural, as falas das(o) duas gerações de professoras(es) Xukuru especificaram a formação docente enquanto vivência, ao lado de negações das colonialidades, sobressaindo as lutas epistêmicas, do ensino como ato político no fortalecimento da identidade Xukuru.

Para facilitar nossa compreensão, fizemos o quadro seguinte na comparação entre as duas gerações de professoras(es) Xukuru:

Quadro 3 - Diferenças geracionais entre professoras(es) veteranas(os) e professoras(es) novatas(os) Xukuru.

GRUPO I	GRUPO II
Memórias em primeira pessoa das retomadas territorial-educacionais e das primeiras reuniões nas Aldeias	Aprendizados pela transmissão oral das memórias das(os) professoras(es) veteranas(os) e anciãos além de leituras, vídeos, Assembleias Anuais Xukuru, outras reuniões nas aldeias e Conselhos
Vivências com o Cacique Xikão	Vivências com outras lideranças
Parcerias com indigenistas e outros pesquisadoras(es)	Parcerias, pesquisadoras(es), outros tipos de associações nacionais e estrangeiras
Primeiras experiências como estudantes nas escolas de sítio (escolas rurais) e escolas estaduais (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio);	Primeira escolaridade nas escolas Xukuru e, prosseguimento, nos estudos em escolas não-indígenas. Ou nunca foi educanda(o) das escolas Xukuru
Chamamento para o magistério por lideranças, incentivos das mães, pais ou indigenistas	Chamamento para o magistério por lideranças, professoras(es) veteranas(os) ou incentivos das mães e pais
Formação docente: entre as(os) veteranas(os), 2 professoras com Magistério, sendo uma destas com <i>Licenciatura Intercultural Indígena</i> (UFPE), uma diplomada em História, além de 1 professor com Pedagogia e Geografia;	Formação docente: 1 professor e 1 professora com Pedagogia; esta professora e outro professor com <i>Licenciatura Intercultural Indígena</i> (UFPE), sendo estes últimos também cursistas de Mestrado; O primeiro professor novato ensina em graduação de faculdade particular;
Início do trabalho pedagógico nas retomadas territorial-educacionais dos anos 1990 em espaços inapropriados à prática pedagógica. Ingresso no trabalho pedagógico desde muito jovens.	Início do trabalho pedagógico como auxiliares das(os) professoras(es) veteranas(os). Ensino após o Projeto Político Pedagógico das Escolas do Povo Xukuru do Ororubá (após o ano de 2005). Ingresso no trabalho pedagógico desde muito jovens.
Fundadoras(es) dos Conselhos e Comissões do movimento indígena na educação (o COPIXO e a COPIPE)	Participação direta no COPIXO e na COPIPE

Fonte: Dados correlacionados das entrevistas com as(os) professoras(es) Xukuru.

A seguir, interpretamos as lutas epistêmicas verbalizadas na mobilização pelo direito à escola indígena e os desafios na afirmação da identidade étnica na presença das colonialidades através dos fundamentos político pedagógicos da *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*.

4.2 “Nossa escola é uma escola indígena”: as retomadas territorial-educacionais no Projeto Político Pedagógico das Escolas do Povo Xukuru do Ororubá⁷¹

Na segunda parte da análise, fizemos a correlação entre as propostas do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Povo Xukuru do Ororubá (2013) e o trabalho docente nele construído. Então, organizamos nossa exposição da seguinte forma: especificamos as lutas epistêmicas no processo de estadualização das escolas indígenas em Pernambuco. E depois, identificamos o fortalecimento da identidade étnica por meio dos eixos

⁷¹ Fala do professor Xenupre (35 anos, novato).

pedagógicos do PPP Xukuru (COPIXO, 2013)⁷²: a) Terra; b) Identidade; c) História; d) Organização; e) Interculturalidade.

4.2.1 As retomadas territorial-educacionais pela autonomia escolar Xukuru

Na abordagem da AC, as categorias jurídicas “Constituição”, “leis”, “processo de luta”, “nossos direitos”, “direito à identidade”, etc, foram verbalizadas pelas(os) professoras(es) Xukuru como referência às retomadas territorial-educacionais. O que repercutiu nas lutas epistêmicas do ensino específico e diferenciado, destacadas nas falas das(os) professoras(es) Xukuru:

A gente vai para a pauta do movimento indígena, independente da região do Estado, ela é única, porque é por liberdade que nós lutamos, é por existência mesmo que nós lutamos, é por espaço, por direito, por lugar de existir, por isso independe do lugar que se está (Professor Opipe, 31 anos, novato).

[O Cacique Xikão] participou também da Assembleia Constituinte, na segunda metade da década de 80, ele voltou da Assembleia Constituinte depois que se conseguiu alguns artigos que tratam da questão do direito indígena (Professor Xenupre, 35 anos, novato).

Dentro dos artigos da Constituição fazendo com que eu colocasse em prática o que a Constituição diz, né, que os povos indígenas têm o direito de uma educação específica e diferenciada [...]. Mas, diante das leis, da legislação brasileira, da LDB, da Constituição Federal. E nós pensando enquanto povo, o povo Xukuru foi pioneiro, ou seja, excelência de educação indígena no Estado de Pernambuco (Professor Toiope, 46 anos, veterano).

Que a educação é fundamental. É uma ferramenta muito poderosa pra a gente lutar pelos nossos direitos (Professora Toiopa, 47 anos, veterana).

Porque é necessário refletir sobre os nossos direitos, refletir sobre os documentos que regem a educação pra que esses professores conheçam (Professora, Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata).

A História de resistência, de luta, a História de direitos, toda uma História dos nossos ancestrais e a História atual e que precisa essas crianças se auto afirmar Xukuru. E a escola vem fazendo isso (Professora Sacarema, 49 anos, veterana).

Sendo assim, as retomadas se constituíram em um processo de mobilização ampla, na reconstrução de um povo, a exemplo dos Tupinambás (sul da Bahia), onde a “*Forma retomada* tupinambá combinou elementos específicos (relacionados à história de expropriação da área recuperada e à conjuntura da ação de retomada) e elementos recorrentes ao longo do processo de recuperação territorial” (ALARCON, 2013, p. 122).

Antes das retomadas territorial-educacionais, haviam poucas escolas rurais (ou escolas de sítio), em grupos escolares nas casas de indígenas ou de invasores. Na fala do

⁷² Fizemos menção ao Projeto Político Pedagógico das Escolas do Povo Xukuru do Ororubá (COPIXO, 2013) facilitado pelo nome de PPP Xukuru.

professor Toiope (46 anos, veterano): “entre 1970 e 1985 havia nove escolas no território Xukuru, sendo uma da FUNAI e oito ligadas aos políticos locais”. Nessas escolas rurais predominou a imposição cultural do ensino não-indígena: a “escola era pensada como fator de civilização e integração regional de uma população considerada oficialmente marginal e marginalizada” e na integração forçada ao projeto opressor em que “as crianças recebiam atenção especial” (SILVA, 2008, p. 240). E assim, havia um corpo docente pouco expressivo, composto por professoras das séries iniciais, sem nenhuma filiação às questões indígenas, geralmente esposas de funcionários dos postos da FUNAI ou de políticos locais, em precárias condições da prática de ensino.

Naquela época, o Estatuto do Índio (BRASIL, 1973) era a única referência jurídica da educação formal para os povos indígenas. Na realidade, instituiu um projeto civilizatório e repressor imposto pela ditadura militar para a extinção e integração dos povos tradicionais à comunidade nacional em vistas à formação de mão de obra barata destinada aos latifúndios ou às fábricas das cidades, conforme os Art. 49, Art. 50 e Art. 52 (BRASIL, 1973, p. 9). Então, a educação assimilacionista atuava em dois sentidos: a apropriação que retirou direitos territoriais para favorecimento das elites e a expropriação que usurpou os saberes impondo a lógica do colonialismo interno com as regras do sistema-mundo (QUIJANO, 2005; CASANOVA, 2007).

No entanto, as escolas retomadas se tornaram uma grande preocupação do movimento indígena na recuperação territorial e educacional. Porque, as lideranças perceberam que as escolas indígenas se constituiriam em espaços de luta epistêmica, na perspectiva dos modos *otros* (WALSH, 2010). Assim, direitos ao território e à escolarização se conectam no fortalecimento da identidade étnica:

O movimento indígena lá na década de 70 é um momento de efervescência da luta, da luta pela garantia do território, mas também a luta pela garantia da sua identidade étnica. Então, pensar essa luta dos povos indígenas é pensar a luta coletiva. Certo. É pensar que a união dos povos vai garantir, por exemplo, os direitos na Constituição Federal de 88. E isso foi possibilitado desde o momento lá na década de 70, quando os povos começam reivindicando o direito a território, direito à identidade, o direito à educação (Professora Quia do Limo Laigo, 33 anos, novata).

Com a volta das instituições democráticas, as lideranças indígenas lutaram para retirar a influência de metodologias de ensino subalternas. Nesse sentido, a Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 124) estabeleceu a especificidade à educação bilingue e à pluralidade cultural nas diferenciadas formas de ensino do Art. 210 §2º., determinando

que o “ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Além disso, a Constituição Brasileira deveria garantir a posse e a liberdade cultural nos territórios indígenas, refletindo em sua autonomia político-pedagógica, segundo os Art. 231 e 232 (BRASIL, 1988):

Art. 231 § 1º. São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições (BRASIL, 1988, p. 133).

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, 1988, p. 134).

No entanto, essa seria uma constituição não-indígena, na qual o modelo de escolas não-indígenas foi priorizado, mantendo restrições da ordem hegemônica sobre as práticas escolares (GRAMSCI, 1982). Pois, na realidade, as elites manipularam o processo de escolarização no sentido da etnofagia estatal, ou seja, para o qual a sala de aula foi a última etapa do etnocídio⁷³ com a imposição das hierarquias coloniais. Segundo Félix Patzi P. (1999), a:

Legitimación y perpetuación del poder blancoide sino también, se produce la apropiación de aquellos componentes [pedagógicos] nativos que permitan obtener mayores beneficios o plusvalía económica, política y cultural como forma moderna de dominación simbólica (PATZI P., 1999, p. 558).

Na atualidade, outros países latino-americanos modificaram tais condições etnofágicas de submissão epistêmica. Nesses contextos, Saulo Feitosa (2017) considerou o Estado Pluriétnico o defensor legal dos povos de culturas “*otras*” com maior negociação entre as lideranças cacicais e o Estado Nacional, a exemplo da Bolívia e do Equador⁷⁴. Na Constituição da Bolívia, o Estado incluiu os modelos de ensino na perspectiva intercultural dos povos tradicionais (BOLIVIA, 2009):

Artículo 78

⁷³ Nessa visão, o Estado Nacional matou e se alimentou da cultura dos povos indígenas, como em um processo etnofágico.

⁷⁴ Notou-se que a população indígena do Equador e da Bolívia foi bem mais numerosa que os povos indígenas na sociedade brasileira.

I. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad.

II. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.

III. El sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria (BOLIVIA, 2009, p. 19).

Artículo 79

La educación fomentará el civismo, el diálogo intercultural y los valores ético-morales. Los valores incorporarán la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos (BOLIVIA, 2009, p. 20).

Na mesma perspectiva intercultural, a Constituição do Equador determinava o respeito aos processos de ensino-aprendizagem comunitários (ECUADOR, 2008):

Art. 56.- Las comunidades, pueblos, y nacionalidades indígenas, el pueblo afroecuatoriano, el pueblo montubio y las comunas forman parte del Estado ecuatoriano, único e indivisible (ECUADOR, 2008, p. 26).

Art. 57 – 14. Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje. Se garantizará una carrera docente digna. La administración de este sistema será colectiva y participativa, con alternancia temporal y espacial, basada en veeduría comunitaria y rendición de cuentas (ECUADOR, 2008, p. 26).

Diferentemente do Brasil, com a histórica inexistência de escolas nos territórios indígenas e orientação estatal civilizatório-assimilacionista de negação ao contexto intercultural. Então, as lideranças indígenas se mobilizaram por novas leis que garantissem a autonomia pedagógica. Nesse processo, as lideranças indígenas conseguiram emendas constitucionais e decretos do poder executivo federal⁷⁵, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ou Lei Nº. 9394 (BRASIL, 1996, p. 49), que estabeleceu o pleno direito à “educação escolar bilíngue e intercultural” na “recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” e “acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias”.

Dessa maneira, as lideranças indígenas lutaram para organizar a escola conforme a sua especificidade cultural:

⁷⁵ O Decreto Presidencial Nº 26, de 1991 considerou o Ministério da Educação (MEC) responsável pela integração da educação escolar indígena nos sistemas de ensino. E também, a obrigatoriedade dos Estados ou municípios na manutenção das escolas e professoras(es) indígenas que, na prática, aconteceram mais de uma década depois, somente com as pressões do movimento indígena.

No entanto, as lideranças cacicais não se submetiam e se organizaram na medida em que o processo democrático brasileiro avançava. Nesse sentido, os povos indígenas entenderam que era fundamental ser reconhecido enquanto cidadão brasileiro, quanto também respeitadas as diferenças e tradições através de escolas indígenas. Entre as maiores lideranças indígenas do país, estava o Cacique Xikão atuante na luta jurídica nas instâncias federativas, a nível estadual e municipal. Posteriormente, a nova Constituição Federal (1988) reconheceu a voz de direito dos povos indígenas (Professor Opipe, 31 anos, novato).

De povo pra povo a gente tem essa especificidade, diferente [...] os grandes desafios são as questões das temáticas [...] porque exemplo, assim: qual o objetivo que nós temos na escola hoje? A primeira coisa que a gente coloca e a lei dá esse direito no Artigo 210 [da Constituição de 1988] também lá na LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação] é que cada povo tem o direito de se organizar pedagogicamente para ter seu jeito próprio [de ensinar]. Então, primeiramente o que a gente afirma é que essa escola é indígena. Eu sou, eu pertencço a uma sociedade indígena (Professor Toiope, 46 anos, veterano).

Decorrente da especificidade étnica, a educação escolar indígena foi mobilizada pela interculturalidade na diferenciação de conhecimentos tradicionais e daqueles adquiridos no intercâmbio com outros povos indígenas, quilombolas e colonizadores europeus, em atividades e leituras específicas. Basicamente, em três passos. O primeiro passo, o reconhecimento do que é próprio ou não da sua cultura. O segundo passo, a identificação das diferenças entre culturas indígenas e as não-indígenas. O terceiro passo, a reconstrução da organização social por memórias, incentivo à transmissão oral de saberes, histórias e ciências indígenas. A metodologia serviu de referência para as atividades reelaboradas por professoras(es) indígenas na sistematização das atividades específicas do RCNEI (BRASIL, 1998).

Essa sistematização discutiu a mediação cultural entre a sociedade nacional e o povo indígena para fortalecer a identidade étnica com autonomia escolar indígena, em “criar a Escola Indígena como categoria autônoma, com estrutura e funcionamento próprios” (ALMEIDA, 2018, p. 53).

Outro passo das retomadas territorial-educacionais foi a estadualização das escolas indígenas. Os recursos federais do Ministério da Educação (MEC) passaram da responsabilidade financeira e material sobre as escolas indígenas para os Estados (pagamento de salário de professoras(es), material pedagógico, despesas administrativas, etc) e não mais para os municípios. O processo de estadualização teve como referência pedagógica o território ancestral (não os limites entre municípios), intermediado pelas secretarias estaduais de educação, nos princípios de autonomia na escolha das(os) professoras(es) do próprio território, bem como na organização das escolas indígenas.

A estadualização das escolas indígenas foi determinada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB), no Parecer nº 14 (BRASIL, 1999, p. 12), com a “atribuição aos Estados da responsabilidade legal pela Educação Escolar Indígena, quer diretamente, quer por meio de delegação de responsabilidade aos seus Municípios, sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação”. Aos Estados caberia a responsabilidade financeira e aos indígenas o direito à organização escolar autônoma conforme seus preceitos tradicionais.

Dentro da estadualização, criou-se o ramo específico do Magistério Indígena de prática intercultural exclusivo para professoras(es) desses povos. Para tanto, a estadualização determinou a criação da categoria professor(a) indígena, embora mantivesse critérios não-indígenas nos processos seletivos como concursos públicos e contratos temporários ainda excludentes, conforme o Parecer nº 14 (BRASIL, 1999):

Para tanto, é necessário que os Sistemas Estaduais de Ensino instituem e regulamentem a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, criando a categoria professor indígena como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequado às particularidades linguísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional. Os professores indígenas terão o concurso público como uma das formas de ingresso no magistério indígena. Outras formas de admissão, tais como processos públicos de seleção e contratos temporários, podem ser usadas na admissão ao magistério visando atender às realidades socioculturais e linguísticas específicas e particulares de cada grupo, para que o processo escolar não sofra descontinuidade (BRASIL, 1999, p. 16).

Logo depois, a Resolução CNE/CEB nº 3 (BRASIL, 1999, p. 1) reforçou o direito à escola indígena estadualizada, em vistas à organização social específica, pois, a “escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação”.

Mesmo com a demora em serem aplicadas, as novas leis potencializavam a identidade étnica nos espaços de escolarização:

Naquela época, só tínhamos até a 4ª. Série Primária aqui. Então, uma das coisas que sempre foi desejo da liderança é que o próprio indígena fosse professor da comunidade. É tanto que Xikão deixou o legado e a gente segue até hoje. Entendendo que, a escola era naquele momento um instrumento de resistência e continua sendo. Porque era a partir dela tendo o indígena próprio da comunidade, assumindo, que as crianças também começariam a valorizar seus costumes e crenças. Então, a escola vem surgindo como mais um espaço de aprendizagem, porque a gente não compreende que a escola é o único espaço de aprendizagem, nesse campo do fortalecimento da identidade étnica do povo Xukuru (Professor Opipe, 31 anos, novato).

Essa escola indígena teria práticas pedagógicas reivindicadas com base em marcadores de fortalecimento da identidade étnica. Para D'Angelis (2012):

E também é parte da identidade de cada povo a sua própria história: lembrar dos seus antepassados, dos que criaram as coisas que são importantes para ele, e até considerar os seus antepassados como as pessoas mais importantes da história do mundo. Tudo isso é parte da *identidade*, isto é, da maneira como um povo – uma *etnia* – vê e valoriza a si mesmo (D'ANGELIS, 2012, p. 110) [Grifos do autor].

Ao menos o texto das leis ressaltava os povos indígenas como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, na orientação de estratégias pedagógicas autônomas de espaço e tempo de ensino, desde a idade pré-escolar, segundo a Resolução CNE/CEB nº 5 (BRASIL, 2009):

I – Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
 II – Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
 III – Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;
 IV – Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena (BRASIL, 2009, p. 3).

Todavia, a autonomia na prática docente indígena permanecia prejudicada pelo descumprimento do processo de estadualização pelo poder público. Então, foi criado o Parecer CNE/CEB N.º 13 (BRASIL, 2012, p. 31) para exigir o cumprimento da estadualização das escolas indígenas onde os “territórios etnoeducacionais objetivam, então, promover o regime de colaboração para promoção e gestão da Educação Escolar Indígena, definindo as competências comuns e privativas da União, Estados e Municípios”. Na afirmação da identidade étnica, os territórios etnoeducacionais especificaram o trabalho de agentes pedagógicos do território indígena reconhecidos como autoridades epistêmicas do seu povo, independentemente de escolaridade, caso dos pajés, *mais velhos* e rezadeiras. No Parecer CNE/CEB nº. 13 (BRASIL, 2012):

Em um projeto de educação escolar diferenciada espera-se que a Educação Profissional e Tecnológica proporcione aos estudantes indígenas oportunidade de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessário ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão ambiental, magistério e outras. É necessário também fortalecer e apoiar processos de formação

de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas (BRASIL, 2012, p. 21).

Assim, a escola no processo de retomada fez parte de um projeto coletivo de fortalecimento dos valores e crenças indígenas, de forma não concorrencial e não individualista do sistema-mundo. Com isso, a *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* afirmou o fortalecimento da identidade indígena, como disse o professor Toiope (46 anos, veterano): “a educação indígena é um ato político, porque ela está preparando o aluno para que ele esteja preparado não para aquela função, pra aquela profissão, mas pra vida”. Nesse sentido, o professor Opipe (31 anos, novato) afirmou que “a gente não quer apenas colocar o aluno no campo de estar pronto e preparado pra competir socialmente no sentido das notas”.

Na visão das lutas epistêmicas, a escola foi um espaço reivindicado pelos povos indígenas na sociedade, onde “*la ruptura epistêmica que supone salir de la camisa de fuerza de la nación quizás nos permitirá mirar las cosemas de otro modo, desde las fronteras transgredidas, desde las luchas por el sentido y desde el espíritu cuestionador de la gente*” (CUSICANQUI, 2018, p. 119).

Nesse caminho, as(os) professoras(es) indígenas deveriam ser formadas(os) de modo diferenciado pela realidade do seu povo. Para preencher tais lacunas jurídicas sobre a formação inicial em nível superior e a formação continuada das(os) professoras(es) indígenas foi determinada a Resolução MEC Nº. 2 (BRASIL, 2015), para:

IX – A articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X – A compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização **inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa**, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI – **A compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais** (BRASIL, 2015, p. 5) [Grifos nossos].

Contudo, essas leis foram barradas pelos projetos neoliberais excludentes que limitaram a escola indígena. E como resposta, as lideranças cacicais resistiram sob a organização de propostas do seu próprio fazer pedagógico. Assim, caracterizamos a pedagogia-ritual em estratégias de resistências formativas (nos calendários e eventos

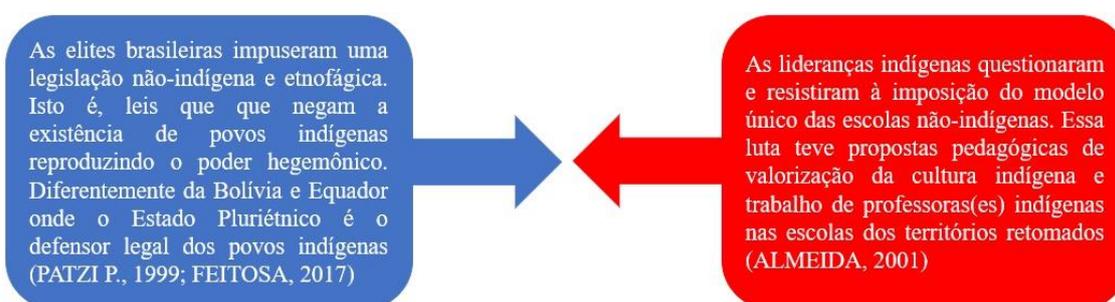
político-religiosos próprios) e afirmativas (das histórias, lutas e saberes ancestrais) para a escola indígena, “protagonizando cenas de “subversão” de uma condição inferiorizada ou marginalizada, os Tapeba constroem, em suas escolas diferenciadas, novas experiências de etnicidade, tendo como mote o tema do preconceito” (POTIGUARA, 2009, p. 174).

Em nossa perspectiva, as leis de amparo à educação escolar indígena foram morosamente construídas e isso atendeu aos interesses neoliberais de grupos hegemônicos. Portanto, os projetos pedagógicos da educação intercultural foram sobrepujados pela lógica não-indígena majoritária em “meras adequações dos modelos de políticas educacionais já existentes, demonstrando que no âmbito governamental há um entendimento da existência de um único modelo de política” educacional (ALMEIDA, 2001, p. 103).

Dessa maneira, a análise jurídica evidencia que a educação escolar indígena está em processo de luta permanente pela autonomia nas retomadas territorial-educacionais do povo Xukuru.

Todavia, os avanços mais significativos foram: o Parecer CNE/CEB nº 14 (BRASIL, 1999), com a estadualização das escolas organizadas pelos povos indígenas e responsabilidade de manutenção financeira pelos governos estaduais. E a referência para mediação intercultural e sistematização metodológica das escolas indígenas pelo RCNEI (BRASIL, 1998).

Organograma 4 - Conflito de interesses entre Estado Brasileiro e povos indígenas.



Fonte: Dados resumidos pelo Autor com a análise dos documentos apresentados.

Quadro 4 - Legislação da educação escolar indígena no Brasil.

Lei, resolução ou referencial de ensino	Principal impacto na educação escolar indígena
Constituição Federal (BRASIL, 1988)	Os Arts. Nº. 210, 231, 232 destacam a cidadania, pluralismo e autonomia nos processos de ensino-aprendizagem;
Decreto Presidencial Nº. 26 (BRASIL, 1991)	O Ministério da Educação (MEC) seria o responsável pela integração da educação escolar indígena nos sistemas de ensino não mais a Fundação Nacional do Índio (FUNAI);
Lei Nº. 9394 (BRASIL, 1996)	A educação escolar bilingue e intercultural;
➤ Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas (BRASIL, 1998)	A interculturalidade é o método de ensino da educação escolar indígena, em três fases: a) reconhecimento e classificação; b) identificação e diferenciação; c) reconstrução e preservação dos saberes;
➤ Parecer Nº. 14 (BRASIL, 1999) ou estadualização das escolas indígenas	A responsabilidade financeira e manutenção estrutural das escolas indígenas passa a ser dos Estados e não mais da FUNAI (processo de estadualização);
Resolução CNE/CEB Nº. 5 (BRASIL, 2009)	Valores e crenças, como, os calendários étnicos são adotados nas escolas indígenas;
Parecer CNE/CEB Nº. 13 (BRASIL, 2012)	Territórios etnoeducacionais reconhecem os agentes pedagógicos como os mais velhos, o cacique, o pajé, rezadeiras e demais lideranças indígenas;
Resolução MEC Nº. 2 (BRASIL, 2015)	O direito à formação inicial e continuada de professoras(es) indígenas.

Fonte: Dados do Autor (2022).

No próximo tópico, abordaremos as lutas epistêmicas no trabalho docente em meio às escolas Xukuru estadualizadas.

4.2.2 Uma pedagogia em processo de retomada: a *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*

Consideramos que o Magistério Indígena do povo Xukuru foi iniciado com a reconquista das escolas anteriormente controladas por invasores do território, pela construção da autonomia pedagógica na valorização de costumes e crenças. Nesse sentido, a *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* teve como base o processo de retomadas territorial-educacionais.

No processo de retomadas territorial-educacionais, as(os) professoras(es) Xukuru denunciaram as imposições externas que tardavam a acabar, por intervenções contínuas nas rotinas do trabalho docente, como a insistência do município de Pesqueira nas escolas rurais contrárias ao Magistério Xukuru. E essas imposições permaneceram no governo estadual. Ou seja, as retomadas territorial-educacionais foram e são um processo constante na construção da autonomia escolar, como verbalizaram as(os) professoras(os) veteranas(os):

As ações vinham, os planejamentos vinham todos [prontos] pela Secretaria de Educação de Pesqueira, que não tratavam em momento nenhum do povo Xukuru [...]. Porque, porque nos municípios tinham muitos entraves: a questão territorial. Porque como era o caso nosso aqui de Pesqueira, quem estava no

poder era posseiro do território Xukuru (Professora Sacarema, 49 anos, veterana).

Antes, a gente não trabalhava com projeto didático, era mais uma imposição do município. As supervisoras que vinham nos acompanhar exerciam a função delas com autoritarismo, não eram sensíveis sabe a chegar, a falar, a orientar, era um ar de superioridade [...]. A gente não pode deixar passar em branco isso aí que nós estamos vivendo. Mas, geralmente, hoje, nós temos um diálogo sim. Mesmo através de várias lutas [...]: quando é preciso a gente vai na Secretaria Estadual de Educação, acampamos, já fizemos muitas coisas reivindicando os nossos direitos [...] ocupamos sim [prédios da Secretaria de Educação de Pernambuco] e com a ajuda dos parceiros [...] CIMI, o Centro de Cultura Luiz Freire, as universidades, os órgãos não-governamentais, nós temos muita gente parceira [...]. Eu acredito que essas leis nos acobertam, **mas se não tiver uma força política dentro de cada um de nós essas leis elas ficam guardadas e engavetadas [...]**. Porque sabemos que temos os nossos direitos e as vezes eles são negados por questões mais preconceituosas que não deixa que o direito seja exercido por nós. **Mas, eu acredito que toda a conquista, toda a vitória nossa foi baseada em cima de muita luta [...]. Não podemos esquecer as lideranças indígenas que nos dá força e apoio para caminhar juntos. É a luta constante** (Professora Toiopa, 47 anos, veterana) [Grifos nossos].

Nós nesse governo [estadual] de Paulo Câmara, esses dois mandatos dele, nós temos perdido os espaços. É um governo que não tem dado uma grande abertura ao diálogo, não tem respeitado, então, muitas vezes, nós temos ficado só com as discussões nas bases. Então, é um governo que não valorizou, não deu espaço pra discutir a educação indígena dentro do Estado de Pernambuco. Então, os movimentos, hoje, estão fortalecidos, mas cada um dentro de suas bases [...]. **A luta pela educação não é diferente da luta [pela] conquista do território. Então, eu afirmo hoje que a educação Xukuru não é só a educação de direito [...] mas de luta [...]**. Os povos indígenas precisam estar sempre na luta, buscando, esse direito que está na lei pra que esse direito aconteça realmente (Professor Toiope, 46 anos, veterano) [Grifos nossos].

Essas falas reforçaram um processo contínuo de luta epistêmica sob a Forma “*Retomada*” que “combina elementos específicos (relacionados à história de expropriação da área recuperada e à conjuntura quando da ação de retomada, entre outros fatores) e elementos recorrentes ao longo do processo de recuperação territorial” (ALARCON, 2013, p. 122).

Nesse sentido, os encontros de professoras(es) organizaram a luta pela aplicação das leis e a construção das estratégias de resistência pedagógica resultando na criação do Conselho de Professoras e Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO) com o apoio de indigenistas⁷⁶, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Nesse caminho, a escola começou a ser retomada ressaltando o trabalho pedagógico como resistência política. Sobre isso, as(os) professoras(es) veteranas(os) e novatas(os) afirmaram que:

⁷⁶ O ano de 1992 representou os 500 anos de invasão do continente americano pelos colonizadores europeus. Foi um marco histórico na relação entre passado e presente da colonialidade (BALLESTRIN, 2013). A ação indigenista pensava a construção de um tempo insubmisso na prática cultural das escolas indígenas.

Em 92, acontece o Primeiro Encontro de Professores [Indígenas] de Pernambuco na Aldeia Lagoa, então, é um marco histórico muito importante para todos nós aqui do nosso povo [...]. Nós tínhamos encontros, formações [com] aliados e parceiros da nossa causa e aí vem toda essa motivação, que nós deveríamos ter dentro de nosso povo essa escola indígena, essa educação escolar indígena, que valorizasse e respeitasse as nossas crenças, a nossa identidade étnica (Professora Sacarema, 49 anos, veterana).

Em 92, Eliene [Almeida] fazia parte do CIMI. E o CIMI começou trabalhar esses direitos indígenas e esses direitos indígenas que o CIMI se preocupava nesse momento era discutir a questão da saúde, da educação, e essa demarcação dos territórios, entendesse? Aí, Eliene [Almeida] também foi essa grande referência, né, hoje a gente costuma chamar a mãe da Educação Xukuru. Porque tudo o que nós somos hoje [como professoras(es) Xukuru] nós devemos muito também a Eliene [Almeida] porque ela foi uma das pessoas que dedicou a sua vida, todo o seu tempo, pra discutir e acreditar nessa política de educação Xukuru (Professor Toiope, 46 anos, veterano).

Então, 92 de fato começa a se discutir aqui no território, a primeira reunião que acontece do povo indígena Xukuru. Aqui nós tínhamos uma grande mangueira era onde nossas lideranças reunia a comunidade, reunia o povo, pra fazer as reuniões, pensar logicamente como resistir ainda a algumas imposições naquela época [...] que não valorizava a cultura e a crença do nosso povo. Então, começa a discutir na década de 90, a educação de forma específica e diferenciada, isso um sonho idealizado pelo Cacique Xikão e outras lideranças e apoiadores da causa indígena [...]. Então começa a se discutir qual o projeto de futuro que o povo Xukuru quer para a educação (Professor Opipe, 31 anos, novato).

Os professores, eles participam pela luta, pela retomada do território, nas retomadas de terra. E ao mesmo tempo que eles participavam desse movimento eles aprendiam junto com as lideranças, nesse diálogo, nesse movimento, e fortalecia também suas práticas tradicionais na escola (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata).

Essas grandes reuniões de professoras(es) Xukuru e de outros povos permitiram a troca de saberes sobre as práticas docentes na perspectiva intercultural. Especialmente, de como fortalecer a prática pedagógica na “afirmação das identidades indígenas, possibilitando a emergência de uma consciência crítica sobre o mundo em que se vive, necessariamente composto pelos espaços *de dentro* (do povo indígena) e *de fora* (de outros povos tradicionais e da sociedade não-indígena)” vivenciados nos espaços interculturais transcendentais às escolas indígenas (POTIGUARA, 2017, p. 379) [Grifos nossos]. Nessa perspectiva, entre os encontros de diferentes povos e vivências pedagógicas internas surgiu o COPIXO. O COPIXO pensou internamente a escola organizada nos parâmetros do povo Xukuru:

O COPIXO vai pensar mesmo em encontros pedagógicos pra os professores, pra refletir mesmo sobre a questão da política da educação, porque é necessário refletir sobre os nossos direitos, refletir sobre os **documentos que regem a educação pra que esses professores conheçam. Falar também da política de educação pra que** esses professores também tenham conhecimento dessa política da educação. **E o COPIXO tem possibilitado esses encontros com os professores. É pra refletir sobre a questão pedagógica também, mas também relacionando a questões mais gerais [...]. O COPIXO vai pensar**

a educação formal do povo. Mas, essa educação formal se dá no diálogo com a educação da comunidade. Então, falar da educação escolar do povo é dizer que ela está intrinsecamente ligada à educação indígena, aquela que é vivenciada na comunidade. **Então, escola sem comunidade no território indígena não funciona. Porque um depende do outro. É mais fácil a gente viver sem a escola do que sem as vivências da comunidade [...]**, mas em parceria com todos os professores, porque todas as vivências são partilhadas com os professores e as decisões também. Porque é essa ligação entre escola e comunidade que vai fortalecer a identidade étnica, que vai permitir que a educação seja específica, diferenciada e intercultural. **Porque essas vivências da comunidade vão determinar como vão ser as vivências da escola** (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata) [Grifos nossos].

Então, o COPIXO pensou a prática docente específica conectada às lutas epistêmicas Xukuru. Pois, na *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* as(os) educandas(os) seriam questionadoras(es) e agentes na ação política. Assim, os agentes pedagógicos trabalharam coletivamente, opostos à individualidade das escolas não-indígenas:

Começa-se também a pensar em como a escola, como a aula seria concebida. E alguns elementos da nossa cultura começam a fazer parte dessa vida escolar (Professor Opipe, 31 anos, professor novato). É um grupo de professores que organizam e planejam dentro da educação, com essa perspectiva de fortalecimento da identidade, compreende estratégias de como trazer os jovens (Professora Sacarema, 49 anos, veterana). Quem é o protagonista da escola é o próprio aluno, não é [...]. Quem faz com que os nossos alunos sejam questionadores e tenha visão de mundo somos nós [professoras(es)], né (Professor Toiope, 46 anos, veterano).

Assim, o trabalho docente potencializou os saberes necessários à comunidade educativa, isto é, uma prática dialógica para a ampliação da voz a todas(os) comprometidas(os) no processo de ensino-aprendizagem em vistas da consciência histórica (MELIÀ, 1979; COPIXO, 1997; FREIRE, 2016).

A experiência exitosa do COPIXO na luta pelo Magistério Indígena inspirou os demais povos indígenas de Pernambuco na criação da COPIPE (Comissão das Professoras e Professores Indígenas de Pernambuco). A COPIPE construiu uma pauta comum à todas as escolas dos territórios indígenas no Estado de Pernambuco, para o rompimento com o modelo opressor das redes municipais. E assim, a criação de uma escola comprometida com as tradições de cada etnia em um magistério composto por professoras(es) indígenas.

Contudo, percebemos diferenças entre o COPIXO e a COPIPE: sendo este, a união de todas(os) as(os) professoras(es) indígenas de Pernambuco pela educação específica e diferenciada. As lutas do COPIXO deram origem à COPIPE, ambas organizações articuladas entre si. E cada organização preservou a sua autonomia:

Então, esse movimento geral ele fortalece as bases. Mas, ao mesmo tempo que as bases de cada povo vai fortalecer esse movimento geral. Então, há aí uma via de mão dupla, digamos assim, há uma relação muito importante entre o movimento de cada povo com o movimento geral [...]. COPIPE é um movimento formado pelos povos indígenas. É um professor, mas também uma liderança de cada povo. **E o que a COPIPE faz é trazer as reflexões e as demandas de cada povo. E aí as decisões coletivas. Porque é importante que as decisões se dêem na coletividade, porque só assim a gente tem mais força perante o Estado.** Então, a decisão de um povo é a decisão dos outros povos. Então, COPIXO é mais esse movimento interno. E a COPIPE é essa luta geral, a luta pela formação de professores. Quando falo pela luta na formação de professores foi a COPIPE que garantiu o curso de Licenciatura Intercultural Indígena nesse processo de reivindicação junto ao Estado e em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco. **Na verdade, falar da COPIPE e do COPIXO é falar dessa parceria mesmo: a COPIPE foi criada aqui no povo Xukuru, posterior a criação do COPIXO** (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata) [Grifos nossos].

Dessa forma, a escola em processo de retomada articulou o “*macro*” das grandes lutas do movimento indígena e o “*micro*” nas reivindicações de suas aldeias para “manter diálogo com as lideranças regionais, locais e com o Estado, para tornar visível sua existência” (MUNDURUKU, 2012, p. 54). Nesse caminho, a COPIPE organizou *Encontrões*, ou seja, autoformações anuais (formações continuadas específicas, como veremos mais adiante no Eixo Organização), para circularizar estratégias de ensino fortalecedoras da identidade étnica no território de cada povo (com a participação de outros povos como os Pankararu, Truká, Kambiwá, etc). Assim, discutia-se a autonomia escolar indígena em um modelo não-opressor e não-hierarquizado “estruturado de acordo com a organização social, política e territorial” de cada povo (ALMEIDA, 2018, p. 55). Como ressaltaram as verbalizações de nossas(os) professoras(es):

Todo ano tinha um Encontrão da COPIPE [...]. Escolhido um povo, [era] um grande encontro onde estavam reunidos todos os professores, todos os professores Xukuru, todos os professores Kambiwá, todos os professores, já fizemos encontros imensos. E isso traz aproximação, porque foi uma questão estratégica, realmente, esse Encontrão da COPIPE, porque aí já se entendia que todos os professores iriam para esse encontro. Por isso, que ele era realizado uma vez por ano, por conta da sua dimensão, da sua grandiosidade, e, consequentemente, das suas despesas que sempre foi por conta dos povos. Então, essa é a proximidade. E eu não consigo ver, distanciamento. E essa proximidade, nesses Encontrões cada povo, a gente fazia pautas, e muitos momentos foi pra que os povos apresentassem suas ações pedagógicas exitosas [...], a questão de fortalecimento como é que tá trabalhando com os jovens, como estão se organizando pra que esses jovens estejam à frente da luta, tal” [...]. Quando saiu o **Parecer do Conselho Nacional de Educação**, onde dizia que as escolas indígenas passariam a ser estadualizadas ou permaneceriam municipalizadas iria ser uma decisão do povo, de cada povo. **Então, os povos indígenas de Pernambuco, a gente começou a se organizar, se reunir, para discutir, exatamente isso, quais os prós e quais os contras de que a**

educação indígena ficasse no Estado. Então assim, foram muitos encontros, e desses encontros, surgiu uma organização chamada de COPIPE, que é a Comissão dos Professores Indígenas de Pernambuco, onde foi de unanimidade que haveria mais vantagem se a educação escolar indígena ficasse no Estado do que nos municípios. Porque, porque nos municípios tinham muitos entraves: a questão territorial. Porque como era o caso nosso aqui de Pesqueira, quem estava no poder era posseiro do território Xukuru [e de] algumas lideranças serem assassinadas, por conta dessa luta pelo território (Professora Sacarema, 49 anos, veterana) [Grifos nossos].

Naquela época, as escolas do Ensino Fundamental eram de competência dos municípios assumir elas. Então, o Estado, por sua vez, não permitia, não queria. Mas, os povos indígenas de Pernambuco se organizaram e disseram que a lei fazia com que os Estados assumissem esse compromisso dentro do Estado. **Porque a educação indígena é dever do Estado com a União. Então, esse vínculo tinha que acontecer. Então, os povos indígenas não abriram espaço, não abriram mão de que deveria acontecer essa estadualização. [...] foi um processo de luta** (Professor Toiope, 46 anos, veterano) [Grifos nossos].

De modo que a estadualização⁷⁷ em Pernambuco resultou do processo de luta dos povos indígenas por uma educação diferenciada e intercultural. Pois, com a estadualização, a responsabilidade sobre o financiamento do ensino foi atribuída ao Estado de Pernambuco representado pelas Gerências Regionais de Ensino⁷⁸. Além disso, foi aberto um caminho para negociações com o Palácio das Princesas (sede do Governo do Estado do Pernambuco) e retirava a influência dos prefeitos municipais, conforme o Decreto Estadual nº 24.628 (PERNAMBUCO, 2002):

Art. 3º. Na estruturação da Escola Indígena deverá ser considerada a participação da comunidade interessada na definição do modelo de organização e gestão, aí compreendidos:

I – A estrutura social;

II – A prática sócio-cultural e religiosa;

III – A atividade econômica; e

IV – O uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena [...].

Parágrafo único. A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena terá por base:

I - As diretrizes curriculares nacionais referentes a cada etapa de educação básica;

II - As características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;

III - As realidades sócio-linguística, de cada situação;

IV - Os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;

V - A participação da respectiva comunidade ou povo indígena [...].

Art. 5º. A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos das respectivas etnias.

⁷⁷ O processo de estadualização estabelecido após a Constituição Federal (1988), no Artigo 210, na LDB (Lei nº 9394/1996) e pelo CEB/CNE Parecer nº 14 (1999), normatizado pelo Decreto Estadual nº 24.628 (2002), permitia que cada povo indígena tivesse o ensino seguindo o pertencimento étnico.

⁷⁸ Vitória Espar (2014) relacionou as mobilizações da COPIPE nas Gerências Regionais da SEDUC/PE.

§1º. A formação dos professores das escolas indígenas será específica e orientar-se-á pelas diretrizes curriculares nacionais a ser desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores [...].

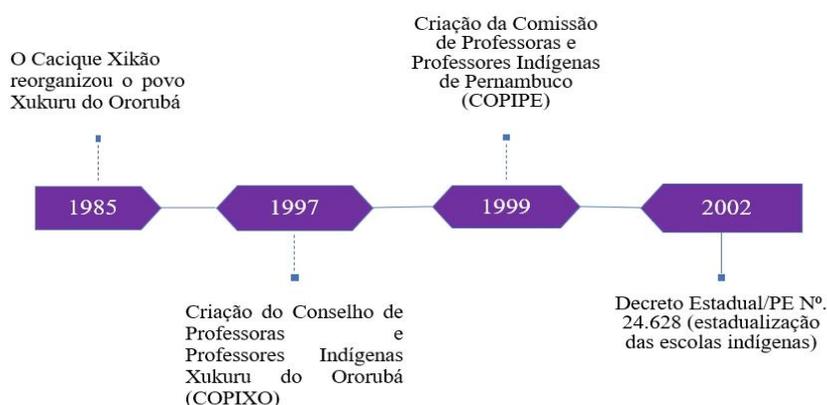
§2º. Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciais em conhecimentos, valores, habilidades e atividades, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

§ 3º. O professor da escola indígena que não satisfaça as exigências deste Decreto terá mantida a continuidade do exercício do magistério pelo prazo de 03 (três) anos, exceção feita ao professor indígena, até que possua a formação requerida (PERNAMBUCO, 2002, p. 2).

O processo de estadualização corroborou com as premissas de autonomia na prática docente destacadas na Resolução CNE Nº. 03 (BRASIL, 1999). Para Almeida (2018), esse seria um alicerce legal para a autonomia da *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*, ao:

- a) Criar uma instância organizativa para coordenar e executar as ações necessárias à implantação do atendimento escolar às comunidades indígenas;
- b) Criar a Escola Indígena como categoria autônoma, com estrutura e funcionamento próprios;
- c) Criar a categoria professor indígena, o que implica a instituição e regulamentação da profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a realização de concurso público específico como uma das formas de os indígenas terem acesso à carreira; para isso, as secretarias devem promover a formação inicial e continuada de professores indígenas, inclusive para aqueles que estão ainda em processo de escolarização (ALMEIDA, 2018, p. 53).

Organograma 5 - Linha do tempo da educação escolar Xukuru.



Fontes: As(os) professoras(es) Xukuru do Ororubá entrevistadas(os).

Portanto, as escolas e demais espaços educacionais Xukuru estiveram continuamente mobilizados, em outras palavras, nas retomadas territorial-educacionais para a construção do projeto de futuro. Por isso, mais do que um projeto de escola, o

Projeto Político Pedagógico das Escolas do Povo Xukuru (COPIXO, 2005; 2013) afirmou a identidade indígena em uma escola em processo de retomada.

Nesse sentido, tivemos acesso à primeira versão impressa do PPP Xukuru (COPIXO, 2005), disponível na Biblioteca do Centro Acadêmico do Agreste (*Campus Caruaru*, UFPE). Esse documento foi construído com a participação das(os) professoras(es) veteranas(os) e parceiras(os) indigenistas. O PPP Xukuru unificou as propostas de ensino *da Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* em um único documento para todas as escolas desse território. Isto é, só existiria um projeto político pedagógico em todo o povo Xukuru (diferentemente das escolas não-indígenas, onde é um PPP por escola). Pois, o PPP Xukuru (COPIXO, 2005) salientou o:

Projeto político para reafirmar o papel que a escola exerce na sociedade. Esta decisão é nossa, e a instituição escolar, como prática social, vai servir aos projetos dos nossos povos, formando os Xukuru que vão continuar fortalecendo e valorizando nossa cultura. Daí nasceu a segunda decisão coletiva, de que o projeto devia ser dividido por povo e não por escola. Essa definição se deu porque entendemos que a escola do nosso povo tem como finalidade contribuir para realização dos projetos de vida dos Xukuru e por isso a escola deve ter um único projeto, mesmo que a metodologia para o seu desenvolvimento seja outra. O terceiro elemento comum entre o projeto de nossa escola e dos nossos parentes são os eixos norteadores. **Escolhemos coletivamente cinco eixos: terra, identidade, história, organização e interculturalidade, cada item diz muito do que somos e queremos ser** (COPIXO, 2005, p. 7) [Grifos nossos].

Em nossa análise, pesquisamos a versão atual do PPP Xukuru (COPIXO, 2013), em vigor para todas as escolas da Serra do Ororubá. Nela, abordamos a síntese dos eixos pedagógicos de fortalecimento étnico: Terra, Identidade, História, Organização e Interculturalidade. Os eixos pedagógicos mobilizaram propostas interculturais nas disciplinas gerais e disciplinas específicas na prática pedagógica indígena, como a sistematização do calendário escolar diferenciado, orientações para atividades interculturais, etc. O PPP Xukuru foi construído nas reuniões do COPIXO e pela participação do povo Xukuru nas Assembleias e em outros encontros. Nas reuniões do COPIXO, os eixos pedagógicos foram discutidos dentre o perfil e a função da(o) *Guerreiro(a)* formanda(o) dentro do povo e para a sociedade envolvente, no fortalecimento da identidade étnica. Como verbalizaram nossas(os) professoras(es):

Porque, um dos eixos, por exemplo, que norteiam a educação escolar indígena, isso pra o povo Xukuru, mas para os povos indígenas também, eles surgem da própria comunidade. Então, os eixos que são considerados os pilares da educação escolar são a interculturalidade, o território, a organização, a história,

a agricultura, a espiritualidade, que é o eixo principal que vai orientar todos os demais eixos. Então, o COPIXO vai se preocupar em como é que a educação escolar pode fortalecer essas vivências na comunidade, mas se preocupa também e, é um dos desafios entender, como essa educação da comunidade fortalece a escola. Quais são as atividades que devem ser feitas que proporcionem esse encontro entre escola e comunidade? [...] O projeto de futuro, com o que o povo quer, com o que o povo pensa. Que sociedade nós queremos? Pensar na educação Xukuru é pensar nessa formação dessa pessoa, desse Xukuru, que pra gente é um guerreiro (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata).

E a formação do guerreiro não é do guerreiro pra guerrear, pegando em armas, mas o guerreiro aquele que conhece a sua história, que conhece os seus direitos, que se reconhece enquanto Xukuru, que constrói e reconstrói a sua identidade a todo o momento. Então, essa é a formação do guerreiro, que a gente diz que sempre teve esse lema, que a função da escola Xukuru é formar guerreiros nesse sentido (Professora Sacarema, 49 anos, veterana).

Fazer esse processo de formação inclusive política para nossos estudantes dentro da nossa escola, conhecerem os seus direitos, entenderem que nossa escola forma guerreiros e guerreiras que estejam aptos a lutar por esse território, e possam nos momentos necessariamente transpor as barreiras e fronteiras de nosso território sagrado e possam ir a qualquer lugar, mas entender quem realmente eles são, de onde eles são, o que eles são: Xukuru (Professor Xenupre, 35 anos, novato).

A(o) professor(a) Xukuru ele tem essa missão maior, não é simplesmente ler, escrever e contar bem. Não, ele vai além disso que é formar o guerreiro a ter essa visão, a ter esse pertencimento da sua identidade. Então, quando o não-indígena vêm ele tem sim essa força, mas é diferente de quem nasceu, se criou e vivenciou vários fatos históricos dentro do povo. Então, eu como educadora tenho essa missão de repassar, de fortalecer, no educando ou no estudante essa força que me move ao respeito, aos valores, aos diversos saberes que nós temos dentro do nosso povo (Professora Toiopa, 47 anos, veterana).

Assim, a *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* foi classificada como uma Pedagogia “*Retomada*” na identificação dos elementos necessários a desconstrução do projeto colonial e a afirmação da identidade indígena: “professoras e professores indígenas (as)os quais, como legítimos partícipes e representantes daqueles [...] elementos de ordem cultural (retomada *da língua*, retomada *dos saberes ancestrais*, etc.)” (LACERDA, 2021, p. 216) [Grifos da autora]. Fortalecendo a identidade étnica, foi proposto coletivamente o Eixo Pedagógico Agricultura, conforme a Carta da XVI Assembleia Geral do Povo Xukuru (2016):

Sentimos a necessidade de lançar um olhar sobre o nosso Projeto Político Pedagógico-PPP, assim como, sobre os EIXOS temáticos que orientam a Educação Escolar Xukuru, assim como em todos os povos em Pernambuco, que são: Terra; Identidade; História; Interculturalidade; e Organização. **A XVI Assembleia do Povo Xukuru, aponta para que seja acrescentado o eixo “Agricultura” entendendo que esta, tem como princípios, o Respeito à mãe terra; Garantir o uso fruto do território e a terra livre; Atender as necessidades básicas das famílias e, não o acúmulo de riquezas nas mãos de poucos. A consciência de cuidado e zelo, e não a exploração da natureza, garantindo a nossa saúde. Esta consciência tem relação íntima com a educação do nosso povo, por ser a agricultura, um princípio organizador,**

um elemento da identidade Xukuru que representa uma importante expressão cultural do nosso povo, pois se articula a partir dos diversos circuitos de formação existentes no território, a exemplo dos saberes dos terreiros sagrados, nos plantios, nas observações na natureza, nos espaços de prática da religiosidade e nas escolas (POVO XUKURU DO ORORUBÁ, Carta da XVI Assembleia Geral, Aldeia Vila de Cimbres, 19.05.2016) [Grifos nossos].

Nesse caminho, as reivindicações do povo Xukuru foram transformadas em propostas de ensino do projeto político pedagógico. A construção do PPP dialogou com a participação mais ampla de todos os segmentos desse povo que pretendiam mudar o PPP Xukuru durante as Assembleias Gerais e em outras instâncias políticas internas, sendo reformulado a cada dois anos. As mudanças nas práticas docentes também foram discutidas nas bases desse povo por questionários sobre as temáticas (eixos de ensino), estratégias de mediação dos saberes em diálogo com a ancestralidade e as dinâmicas sociais para cada momento histórico. Mesmo com a suspensão das aulas durante a pandemia COVID-19, as reuniões para reformulação do PPP Xukuru ocorreram de modo *on-line*:

Acontecem mudanças e a gente tem que ter esse PPP atualizado (Professora Toiopa, 47 anos, veterana).
Chegamos a levar ele [o PPP Xukuru] as outras instâncias, ao professor, ao auxiliar, a merendeira, ao porteiro, e depois, a comunidade [...]. Ele é um projeto coletivo e tem que perpassar por vários setores dentro do próprio território” [...]. Em 2012 houve uma alteração. Tivemos, agora, em 2016. E nós estávamos nesse processo, agora, em 2020, né. Porque quem faz isso é uma discussão dentro do Conselho de Educação e nós abre espaço para todos os segmentos e todos agentes da educação e a comunidade [...]. A gente faz um plano anual das metas educacionais do povo Xukuru. Nós temos as metas do MEC, nós temos as metas dos Xukuru. São 10 metas atualizadas a cada 2 anos” (Professor Toiope, 46 anos, veterano).

Essa ênfase na participação do povo Xukuru considerou técnicas ou instrumentos específicos construídos coletivamente, assim “personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos” (NÓVOA, 1995, p. 17).

No entanto, as diversas discussões para um novo PPP Xukuru (elaboradas desde o ano 2016) tiveram a implantação interrompida pela falta de diálogo da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEDUC/PE). Pois, as novas propostas já estariam prontas para o Ensino Fundamental I (Séries Iniciais) e o Ensino Fundamental II (Séries Finais), em uma perspectiva bastante fortalecida para a identidade Xukuru. No entanto, a Reforma do Ensino Médio, imposta pelo Ministério da Educação, pôs tudo isso a perder

com a homogeneização dos temas pedagógicos de acordo com o sistema escolar hegemônico, no conseqüente enfraquecimento epistêmico.

Tais modificações federais não foram questionadas pela SEDUC/PE, acarretando outros impasses da estadualização na autonomia do Magistério Xukuru. Como foi regulamentado no Decreto Estadual nº 24.628: a construção dos conteúdos pedagógicos “especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena [...] e a participação da respectiva comunidade ou povo indígena” na autonomia pedagógica (PERNAMBUCO, 2002, p. 2). Essas modificações contraditórias prejudicaram a afirmação da identidade Xukuru:

Porque nós tamos numa discussão profunda, não é. O porque a gente tamos com o nosso PPP nessa discussão? Porque dentro do território nós tamos na discussão muito profunda sobre essa questão da reforma do Ensino Médio [...] **porque muita coisa dessa reforma do Ensino Médio vem de encontro aos nossos princípios**, né. Então a gente, tamos primeiro nesse debate, pra [depois] a gente concluir esse PPP. A gente precisa alinhar essa discussão e definir qual e como vai ser essa implantação desse novo Ensino Médio dentro do território (Professor Toiope, 46 anos, veterano) [Grifos nossos].

Os agentes do poder público tentaram impor práticas de ensino reprodutoras das opressões sociais do modelo hegemônico, por meio das “quebras na dialética das aspirações e das oportunidades” (BOURDIEU, 2007, p. 162).

No entanto, a escola Xukuru fortaleceu as epistemes do seu povo. Claramente, a *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* colocou e posicionou a valorização da cultura ancestral criticando a ordem hegemônica, como a episteme *Ch'ixi*⁷⁹ do povo Aymara por meio da inversão de mundo (CUSICANQUI, 2010b, p. 7), onde “*coexisten en paralelo múltiples diferencias culturales, que no se funden sino que antagonizan o se complementan*” e, portanto, “*cada diferencia se reproduce a sí misma desde la profundidad del pasado y se relaciona con las otras de forma contenciosa*”. Assim, a escola Xukuru ensinou uma episteme que inverteu o lugar no passado e presente no caminho das lutas anticoloniais, legado das lideranças e, assim, afirmação das identidades em política “para unificar o povo oprimido contra um inimigo comum” (GROSFOGUEL, 2009, p. 410). Nesse caminho, o PPP Xukuru (COPIXO, 2013) considera que:

A função social da escola na nossa sociedade é fortalecer a identidade, a cultura e as tradições do povo. A escola é o espaço que associa o conjunto das experiências e repassa para os *mais novos*. Sempre lutamos contra essa imposição, por isso hoje reivindicamos uma educação que fortaleça a nossa

⁷⁹ A episteme *Ch'ixi* é própria dos indígenas Aymara da Bolívia.

cultura, o nosso jeito de pensar, a nossa pedagogia. A função da educação escolar indígena é contribuir no projeto de futuro do nosso povo, é para isso que ela existe (COPIXO, 2013, p. 22).

Nessa perspectiva, a *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* sublinhou o processo de luta das retomadas territorial-educacionais na resistência às imposições da colonialidade, indicando uma continuidade da escola indígena em processo de retomada iniciado pelo Cacique Xikão (COPIXO, 1997; POTIGUARA, 2009; 2017; CUSICANQUI, 2010b; 2018; MUNDURUKU, 2012; ALARCON, 2013; ALMEIDA, 2018; LACERDA, 2021).

Decorrente disso, as reivindicações das retomadas territorial-educacionais foram identificadas como os eixos do PPP Xukuru: a) Terra; b) Identidade; c) História; d) Organização; e) Interculturalidade.

a) Eixo Terra

A *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* vivenciou a sala de aula como o território ancestral. Pois, os momentos de aprendizado também aconteceriam em uma cerimônia sagrada e nos momentos de luta (COPIXO, 2013):

Terra: O território para nós é o espaço de resistência, fonte de inspiração para agirmos e interagirmos com a “Mãe Natureza”. Nele estão depositadas a esperança e os sonhos de construção do nosso Projeto de Vida. É o lugar da moradia dos nossos antepassados, dos nossos filhos e filhas é o que mantêm a nossa identidade coletiva (COPIXO, 2013, p. 8) [Grifos das(os) autoras(es)].

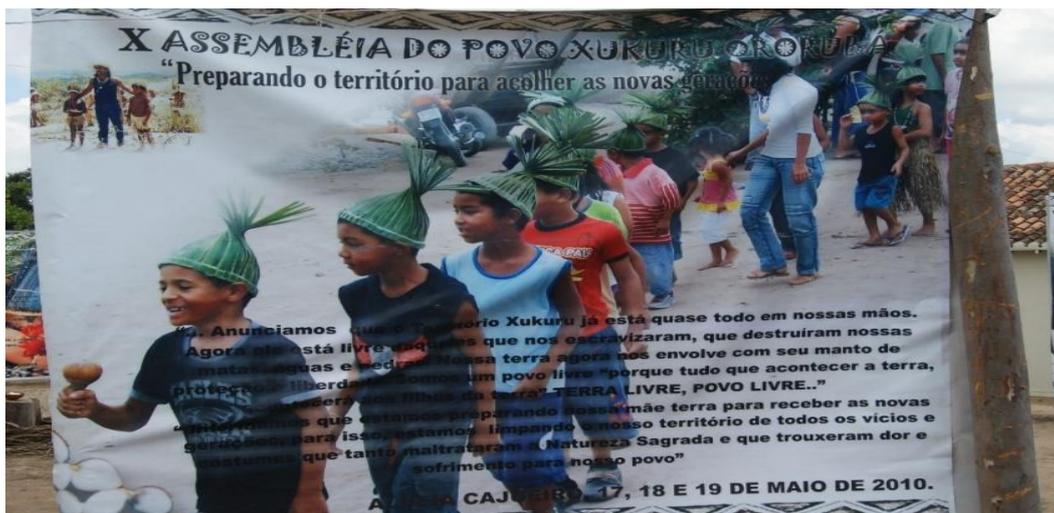
Assim, a *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* fortaleceu o afeto à Mãe-Terra⁸⁰, uma força sagrada na vida indígena, amor maternal na convivência com as matas, águas e seres nelas existentes. A escola reafirmou o princípio da Mãe-Terra, pois, “temos que ter continuidade na luta, porque essa luta vem de muitos anos, dos nossos antepassados e uns morrem lutando. Porque nossos filhos e netos e bisnetos precisam da terra para trabalhar e sobreviver” (DONA ZENILDA XUKURU *apud* COPIXO, 1997, p. 46). Nesse mesmo caminho, a Carta da II Assembleia Geral do Povo Xukuru do Ororubá (2002)⁸¹ relembrou a continuidade da luta pelo território:

⁸⁰ A natureza é o maior patrimônio cultural herdado dos antepassados encantados.

⁸¹ Desde 2001, a Assembleia Geral do Povo Xukuru do Ororubá ocorreu em 20 de maio, data da ascensão espiritual do Cacique Mandaru Xikão Xukuru. Os primeiros encontros eram celebrados a cada ano em uma aldeia diferente reforçando o sentido de mobilização das retomadas territorial-educacionais. Na pesquisa documental da Carta da Assembleia Geral do Povo Xukuru do Ororubá (2013), a partir da XIII Assembleia

A nossa educação começa na luta pela terra. No Xukuru se educa para cuidar e viver da terra. **A nossa escola é formadora de guerreiros e guerreiras conscientes dos direitos, críticos, que pratica seus costumes, usos e tradições, que compreendam e se envolvam na luta pela terra** e busquem um desenvolvimento de igualdade entre todos e todas, respeitando a natureza e seus ensinamentos. Guardem com respeito a memória viva dos seus guerreiros antepassados e tenham orgulho de ser índios e índias Xukuru do Ororubá. Somos fortes unidos e organizados, guerreiros e guerreiras do Ororubá (Zenilda e Xikão) (POVO XUKURU DO ORORUBÁ, Carta da II Assembleia Geral, Aldeia São José, 19.05.2002) [Grifos nossos].

Foto 1 - Assembleia Geral do Povo Xukuru do Ororubá (2010): “Preparando o território para acolher as novas gerações”.



Fonte: Acervo do autor (2022).

Nesse caminho, a *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* trabalhou o território sagrado como espaço de ensino-aprendizagem. Pois, o modelo de escola dividida por salas de aula em quatro paredes seria apenas uma reprodução eurocêntrica dos espaços de ensino. Assim, cada povo teve a sua configuração de espaço pedagógico. Para um povo pouco integrado à sociedade nacional, a escola poderia significar um espaço para o ensino de conhecimentos de fora da comunidade⁸². Enquanto, a escola Xukuru foi constituída nas retomadas territorial-educacionais contra as configurações não-indígenas, portanto na sistematização de diferentes saberes, pelo viés intercultural:

Xukuru que a Aldeia Pedra D'Água foi o único local a abrigar este encontro nacional de lideranças indígenas. Nessa aldeia, em 2017, foi inaugurado o Complexo Mandaru, em homenagem ao lugar especial do Cacique Xikão na cultura Xukuru. Tal espaço de reuniões foi construído conforme o padrão arquitetônico desse povo pesquisado por Hélio Coelho Xukuru (2017).

⁸² Para cada povo também existe um diferente modelo arquitetônico de escola. Em uma visita ao território do povo Yanomami (extremo norte do Brasil), a indigenista e educadora Eliene Almeida relatou que a escola era uma pequena casa na aldeia para o ensino de língua portuguesa e a matemática não-indígena.

Aqui em nossa escola, como vocês podem ver o prédio é muito ligado a questão da educação tradicional, não é. São os modos que o Estado aqui visa [a manutenção da hegemonia]. Como é importante não se limitar só ao espaço da sala de aula, da escola prussiana, **tão importante também sair dessas quatro paredes** (Professor Xenupre, 35 anos, novato) [Grifos Nossos].

A gente faz uma diferenciação da educação escolar onde acontece o saber sistematizado. E a educação indígena Xukuru que ocorre nos outros espaços, no terreiro, no terreiro de toré, numa retomada, numa mobilização. Então, esses outros espaços estão, também, e primeiramente, eu diria nessa formação de guerreiros. E onde a escola sistematiza esse saber. Então, são espaços de formação de guerreiros, a família, o terreiro de toré, as reuniões, as assembleias, são espaços de formação de guerreiros. Onde são discutidas, onde são fortalecidas à cultura e a religiosidade do povo Xukuru. E uma educação completa a outra, uma fortalece a outra... A formação do guerreiro, ocorre o ano inteiro no cotidiano, dia a dia da aldeia, exatamente, com essas ações que acontecem na aldeia. As reuniões com a liderança, o toré [...]. Porque ele [o cacique Xikão] utilizava o momento do toré, que é cultura, que é religião, que é momento de contato com os ancestrais, com a natureza, mas ele utilizava os espaços para reuniões [...]. Então, esses espaços foram e permanecem sendo importantíssimos nessa formação de guerreiros. Que não é só a escola, são esses momentos de fala de lideranças, de fala do cacique, de fala do pajé, que são substanciais para a formação dos Guerreiros e das Guerreiras Xukuru (Professora Sacarema, 49 anos, veterana) [Grifos nossos]. Essa educação formal se dá no diálogo com a educação da comunidade. Então, falar da educação escolar do povo é dizer que ela está intrinsecamente ligada à educação indígena, aquela que é vivenciada na comunidade. **Então, escola sem comunidade no território indígena não funciona. Porque um depende do outro. É mais fácil a gente viver sem a escola do que sem as vivências da comunidade** (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata) [Grifos nossos].

Nesse sentido, a escola atua nas relações *de dentro* e *de fora do povo*, enquanto espaço “de trânsito e de troca de conhecimentos – têm lugar os processos de configuração e reconfiguração identitárias, constituindo-se em palco privilegiado onde se estabelece o jogo das alteridades” (POTIGUARA, 2017, p. 379). Assim, a escola sistematizou diferentes saberes para o: a) reconhecimento e classificação; b) identificação e diferenciação; c) reconstrução e preservação dos saberes tradicionais, segundo a sistematização dos referenciais pedagógicos do RCNEI (BRASIL, 1998).

Esse trabalho docente específico e intercultural permaneceu em construção nas 36 escolas Xukuru. Nas escolas de base das aldeias (das Séries Iniciais do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental I) e nas três escolas maiores (de grande porte, do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio, com uma escola maior para cada uma das três regiões do Território Xukuru). Nos relatos das práticas docentes Xukuru:

Nós temos 36 escolas. Três escolas [...] maiores que atendem do ensino infantil ao Ensino Médio [de grande porte]. E 33 escolas [que] nos chama as escolas de base que é as escolas de aldeia. E nós temos as escolas maiores que estão em comunidades maiores com uma população maior que atende do ensino infantil ao Médio [...]. Quando esse estudante nosso, aqui da aldeia, termina

seu 5º. Ano existe um transporte escolar que leva ele pra a escola maior, mais próxima, pra ele dar continuidade a seus estudos [...]. Exemplo, na Região Serra a escola mais próxima é a Escola de Cimbres. Então, os estudantes da Região Serra quando termina o seu 5º. Ano nas escolas de base se dirigem para as escolas maiores aonde tem a continuidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio [...]. Na [Aldeia] Cana Brava tem outra [escola de grande porte]. Em cada Região tem uma escola [de grande porte] que atende a continuidade do Ensino Fundamental e o Médio [...]. A Escola de Cimbres nós tá esse ano com a matrícula de 889 estudantes [...]. Aí, nós temos a Escola da Cana Brava que tem 456 estudantes [...]. E nós temos a Escola Santa Rita na Região da Ribeira que ela tem 504 estudantes. E as demais são as de base que nós chama, que tem escola com 25 alunos, tem escola que tem 36, tem 40, tem 50 [educandas(os) no total] (Professor Toiope, 46 anos, veterano).

Por isso, a prática docente não foi orientada pela sequência de dias letivos das escolas não-indígenas, pois elas obedeceram ao tempo das tradições Xukuru: “nosso calendário está organizado com base nos nossos costumes, usos e tradições” uma vez que o nosso calendário é flexível, não seguindo o calendário das secretarias de Educação como antigamente, quando éramos obrigados a cumpri-lo” (COPIXO, 2013, p. 30).

Sendo assim, o calendário Xukuru orientou a preparação da(o) professor(a) para as necessidades específicas e diferenciadas do povo, buscando romper aos 60 minutos de cada hora-aula e 200 dias letivos impostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). A luta pela autonomia do tempo permitiu ao docente Xukuru interrelacionar a prática do território e os saberes tradicionais, pois:

Na verdade, o nosso contexto de dias letivos, **a lei, obrigatoriamente, lhe aponta os 200 dias letivos**. Mas, a gente vai pra esse campo realmente né da necessidade da relação que esse aluno vai adquirir dentro desse contexto. Porque um exemplo: eu sou professor de Geografia. Eu posso passar um trabalho pra que meu estudante passe 15 dias em pesquisa, né. Então, eu posso utilizar o projeto didático e o tempo letivo dentro dessas duas expectativas, né. [...] **Um aluno indígena ele vai ver essa semana História, porque ele se aprofundou nesse conhecimento que tá relacionando e que a gente acha importante que ele adquira dentro do território** [...]. No Ensino Médio e no Ensino Fundamental a gente tem a mesma teoria vamos dizer assim. [Esse trabalho é] construído na coletividade, não é uma coisa isolada, particular. É uma coisa construída. Por isso, dentro da legislação dos **200 dias de aula pra gente, nós não acha, a gente obedece porque é lei, mas a gente faz do nosso jeito**. Não é preciso que o estudante vá pra sala de aula nos **200 dias letivos** [...]. É melhor o professor, é melhor o estudante ele ter 100 dias de aula bem preparada, bem planejada, do que os 200 dias de aula mal preparada só pra cumprir carga-horária [...]. Nós temos essa autonomia de organizar o nosso calendário letivo da escola Xukuru [como valorizar o] Dia de Santa Luzia [13 de dezembro pela] importância das tradições, da cultura indígena, da devoção à Nossa Senhora das Montanhas, o ritual na Pedra D’Água, o Dia de Reis [6 de janeiro], então essas são tradições muito antigas, o Dia de São João [24 de junho] dentro do território [...] são datas marcantes que a gente tem elas e estão inseridas dentro do calendário cultural Xukuru, por conta da tradição que os *mais velhos* tinham [...]. (Professor Toiope, 46 anos, veterano) [Grifos nossos].

Por exemplo, em dias de Assembleia o nosso calendário escolar não funciona com aula. Nós vamos para a Assembleia que lá é o espaço dessa aprendizagem (Professor Opipe, 31 anos, novato) [Grifos nossos].

A Formação do Guerreiro, ocorre o ano inteiro no cotidiano, dia a dia da aldeia, exatamente, com essas ações que acontecem na aldeia (Professora Sacarema, 49 anos, veterana).

Portanto, a prática docente Xukuru discordou da lógica limitada à quatro paredes da sala de aula, no desemparedamento das atividades escolares. Em aspectos culturais que dependeram do território indígena onde todas(os) se educam reciprocamente na comunidade educativa (MELIÀ, 1979). Em um calendário específico, ressignificando rituais de resistência do povo indígena da pedagogia-ritual (POTIGUARA, 2009). Assim, não se separou o espaço escolar do diálogo com outros agentes pedagógicos no território Xukuru:

Como aconteceu o desemparedamento da escola? Porque nós entendemos que o estudante não aprende apenas na escola, mas ele aprende na relação com o outro [...] no encontro com o *mais velho*, no encontro com a benzedeira, no encontro com a parteira, no encontro com os demais agentes do território que também são educadores Xukuru. Porque educador Xukuru é aquele que contribui para que a educação aconteça não apenas na educação escolar. Então, o *mais velho*, a liderança, a parteira, todas as pessoas do território são importantes para contribuir nesse processo de fortalecimento da identidade étnica (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata) [Grifos nossos].
Alguns desses registros que a comunidade já tinha com pesquisa, com conversas com os nossos *mais velhos* puderam ser implementadas na sala de aula (Professor Opipe, 31 anos, novato) [Grifos nossos].

Então, tentou-se romper a ideia colonial de que a sala de aula seria o único espaço e tempo para o aprendizado na ação das(os) professoras(es) enquanto agentes fortalecedoras(es) da cultura com apoio de outras lideranças e formas de aprendizagem. Pois, na autonomia da escola preconizada pela pedagogia Xukuru:

Os alunos têm liberdade de expressar suas ideias, trabalhando coletivamente com grupos de leitura, de pesquisa na comunidade, dançamos o Toré na escola para fortalecer nossa cultura e identidade. As lideranças visitam nossas escolas para falar da importância da luta do nosso povo e a importância de cada criança para a continuidade da luta (CAVALCANTE, 2007, p. 162).

Nesse sentido da resistência cultural, foram construídos saberes da escola através dos espaços de vivência social, com os ensinamentos dos *mais velhos*. Não seria apenas contextualizar os conhecimentos da sociedade hegemônica, no entanto, fortalecer a prática dos saberes ancestrais no território Xukuru. Assim, a presença dos *mais velhos* consolidou os princípios epistêmicos em aulas ocorridas debaixo de uma árvore sagrada

(os chamados *pés de livros*), na visita dos opipes à casa dos *mais velhos* ou quando estes levaram sua sabedoria para as escolas:

Uma das atividades que nós fizemos foi a ida a casa dos *mais velhos*, porque no território a gente costuma fazer trilhas que são idas a casa dos *mais velhos*, aos espaços sagrados, no espaço coletivo, a gente vai fazer essa trilha com intuito de romper com os espaços da sala de aula, fazer com que os estudantes possam aprender com o *mais velho* [...]. E aí a gente falava sobre as plantas medicinais. E aí ele dizia que “olha a gente não pode tirar um remédio de uma planta lá que está na estrada, porque a planta tem sentimento, e, às vezes, as pessoas passam, dizem palavras [ofensivas] e a planta vai absorver” [...]. Então, os conhecimentos dos *mais velhos* passam a ser valorizados e adentrar os espaços da escola [...]. A escola vai contribuir para fortalecer a identidade Xukuru à medida em que permite que os saberes dos *mais velhos* sejam valorizados, sejam fortalecidos na escola, quando a escola rompe com os espaços da sala de aula e vai ao encontro dos *mais velhos*, ao encontro dos espaços sagrados. Porque esses espaços também são lugares de construção de conhecimentos e de saberes. Então, a escola vai fortalecendo a identidade, a história de luta do povo (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata) [Grifos nossos].

Os pés de livros acontecem através dos projetos didáticos [...]. Escolhemos um espaço, um pé de árvore, ali o professor planeja sua aula de acordo com a temática e é um momento de mediação, de leitura, de escrita, contação de histórias, contos, vai depender muito do conteúdo a ser trabalhado e da metodologia do professor [...]. Para romper com essas 4 paredes e ir a campo (Professora Toiopa, 47 anos, veterana) [Grifos nossos]. É que os *mais velhos* fazem essa contagem, esses cálculos que eles fazem é extraordinário. É assim, você chega e vamos ver aqui uma determinada área para poder plantar. Inclusive, vamos aproveitar para falar aqui sobre liderança. Cada aldeia tem uma liderança. A liderança da nossa aldeia é Sr. Chico Jorge. Ele infelizmente não pode estar conosco hoje, ele tá com uma obrigação [epistêmica] que ela já tinha marcado há um tempo. Mas, ele é uma pessoa extraordinária, detém o conhecimento do nosso conhecimento tradicional, espiritual, uma pessoa incrível e academia que nos ensina uma coisa diferente. Todo dia eu aprendo uma coisa com Sr. Chico. A gente tá na luta por essa educação e todo dia eu aprendo com Sr. Chico, é incrível. Vamos supor, alguém chega pra Sr. Chico vamos eu queria pegar isso aqui para poder plantar, como é que a gente faz pra medir, vamos começar pela braça, explica aí [...]. (Professor Xenupre, 35 anos, novato) [Grifos Nossos].

Assim, o princípio Dom da Natureza sublinhou a força epistêmica dos detentores da sabedoria Xukuru, os *mais velhos*, como o pajé e as rezadeiras (COPIXO, 1997, p. 39): “o pajé é um índio que entende tudo sobre curas, ou seja, é nosso enfermeiro natural que cura através da reza e das ervas medicinais, que só ele reconhece [...] somos curados, com o poder de Tupã, que deu o dom de curar através da religião e da natureza” [Grifos nossos].

A escola Xukuru também contou com a presença de educandas(os) não-indígenas. As(os) educandas(os) não-indígenas foram moradoras(es) de sítios vizinhos ao território. Legalmente, as(os) professoras(es) Xukuru seriam obrigadas(os) a aceitá-las(os) pela falta de escolas próximas, dificuldade de transporte, etc. Contudo, a inserção dessas(es)

educandas(os) não-indígenas ocorreria de maneira solidária, em que foram acolhidas(os) pelas(os) professoras(es) e colegas, especialmente no aprendizado dos rituais e história Xukuru, na vivência intercultural com os modos *otros* (WALSH, 2010). Como explicaram as(os) professoras(es) Xukuru:

A gente tem que estar orientando a cada um deles, indígena e não-indígena que estuda em nossas escolas (Professora Toiopa, 47 anos, veterana) [Grifos nossos].

[...] Nós temos na escola que eu trabalho, como está numa fronteira com o município de Arcoverde, já não é área indígena, nós recebemos alguns alunos **não-indígenas**. Né, a gente, legalmente, não pode negar matrícula, mas a gente também entende que a escola seria pra o próprio indígena, mas é um percentual pequeno. Então, quando a gente vai praticar o ritual na escola, o aluno que não é indígena ele se assusta. E aí, automaticamente, às vezes, não precisa nem do professor [que] vá e diga, o próprio coleguinha da sala diz: “não, não se preocupa não. São os nossos encantos. É a nossa forma de fortalecer a nossa História. Foi assim que nós conseguimos chegar aqui. Foi assim que a gente reconquistou o território”. Então, acaba que algumas vezes, [...] esse **não-indígena** que é mínimo de estar na escola, também se familiariza com aquilo. Então, se torna muito mais prático (Professor Opipe, 31 anos, novato) [Grifos nossos].

Foto 2 - Toré de opipes em torno de árvore (pátio de uma escola Xukuru).



Fonte: Acervo do Professor Toiope Xukuru.

Entretanto, essas práticas diferenciadas geraram conflitos com a SEDUC/PE como as ameaças de fechamento das escolas de base por terem poucas(os) educandas(os) matriculadas(os) e manutenção das turmas maiores do Ensino Médio. Uma contradição ao Decreto Estadual nº 24.628, pelo não atendimento às “características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade” (PERNAMBUCO, 2002, p. 2). Nas vozes das(os) professoras(es) Xukuru:

Eu tenho duas realidades: as nossas salas de aula do Ensino Médio elas estão sempre organizadas a partir de 25 estudantes. Eu tenho realidade que nós temos 25, 40 estudantes no Fundamental II [...]. Aqui na aldeia que eu moro tem uma escola de base, né. Então, nessa escola de base nós temos 22 estudantes do ensino infantil ao 5º. Ano. Mas, no Ensino Médio, a gente forma as turmas a partir de 20, 25 estudantes é o número maior porque a gente coloca eles como contexto da faculdade Xukuru. Nós temos a preocupação que o estudante precisa terminar o Ensino Médio e pra muitos é o curso concluinte da sua vida de escolaridade. Então, nós temos esse objetivo de ofertar o Ensino Médio com uma qualidade específica pra que o aluno realmente saia preparado da sala de aula [...]. Não é quantidade de estudante que faz uma escola na aldeia. O que faz a escola na aldeia é essa escola ser um espaço político e pedagógico de discussão da aldeia, entendesse? **Então, temos escola que temos 10 estudantes. E nós briga pela continuidade dessa escola estar aberta, entendeu? Porque nós entendemos que são espaços importantes de discussão política da vida da comunidade [...].** Porque a escola não é só um espaço que a gente vê dentro do nosso território de ler e escrever. Mas, ela passa a ser uma referência né de encontro, seja encontro de comunidade, encontro religioso, é um espaço, é uma referência comunitária, coletiva. Enfim, ela tem esse objetivo, né. Não é só uma escola por ser escola. É do povo [Xukuru] (Professor Toiope, 46 anos, veterano) [Grifos nossos].

Essa prática docente se construiu pela resistência ao fazer a aula no território para a valorização dos espaços, tempos e agentes pedagógicos Xukuru. Assim, as(os) professoras(es) Xukuru mobilizaram o território em um espaço de ação política para a retomada territorial-educacional, na perspectiva das lutas epistêmicas (COPIXO, 1997; CUSICANQUI, 2018; POTIGUARA, 2009; LACERDA, 2021).

De maneira que, o território foi e permanece como um espaço construtor da *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*. Com o trabalho docente no reconhecimento do território como lugar de relações da sabedoria tradicional, retirando os muros da escola, fortalecendo à identidade étnica.

b) Eixo Identidade

O Eixo Identidade foi construído a partir de uma importante categoria antropológica, com o significado na força de união de um povo, em outras palavras, o sentimento de lealdade aos valores e crenças ancestrais (POUTIGNAT; FENART, 2011). Assim, o trabalho docente fortaleceu o pertencimento étnico na *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*. No PPP Xukuru (COPIXO, 2013):

Identidade:

A identidade do nosso povo nasce e se constrói nesse território. Ela é reencontrada através do patrimônio deixado pelos *mais velhos*. A nossa

identidade é reelaborada sempre: nas formas de convivência, no espaço e no tempo a partir do nosso cotidiano e da relação com os encantados, quando lutamos pela reconquista da nossa Mãe-Terra. É assim que recriamos nosso universo, conhecimentos e história (COPIXO, 2013, p. 8) [Grifos das(os) autoras(es)] [Grifos nossos].

O trabalho das(os) professoras(es) Xukuru teve dois grandes desafios à identidade indígena: o fortalecimento da cultura Xukuru e as negações dos choques culturais. Sendo assim, o pertencimento do povo foi categorizado pelo princípio de Compromisso-Conscientização em ser Xukuru, pois, as(os) professoras(es) "estão comprometidas(os) com a causa, com a luta dos Xukuru, o que facilita o fortalecimento da nossa identidade, da nossa cultura e tradição. A escola tem um papel fundamental no nosso trabalho de conscientização em ser índio" (COPIXO, 1997, p. 37). Esse princípio da identidade indígena foi interpretado nas Cartas das Assembleias Gerais do Povo Xukuru do Ororubá (2002; 2016):

Nós Xukuru, entendemos que como povo indígena, pensamos diferente da sociedade que nos rodeia. Acreditamos que a nossa terra é um bem dado por Tupã para nela possamos viver livremente, de acordo com nossos costumes, usos e tradições deixados por nossos antepassados (POVO XUKURU DO ORORUBÁ, Carta da II Assembleia Geral, Aldeia São José, 19.05.2002). Esta consciência tem relação íntima com a educação do nosso povo, por ser a agricultura, um princípio organizador, um elemento da identidade Xukuru que representa uma importante expressão cultural do nosso povo, pois se articula a partir dos diversos circuitos de formação existentes no território, a exemplo dos saberes dos terreiros sagrados, nos plantios, nas observações na natureza, nos espaços de prática da religiosidade e nas escolas. É possível afirmar que nosso sistema tradicional de cura e sua dinâmica social promovem a circulação de práticas e saberes dos nossos ancestrais, através dos guardiões da cura Xukuru. Esse circuito possibilita a transmissão, construção e reconstrução de conhecimentos, através de processos próprios de nossa educação, como já se demonstra na organização da nossa juventude e seus processos de formação, revelando um alcance de maturidade e sabedoria, ao entender que se faz necessário, para garantir o "futuro da nossa nação", um constante buscar aos conhecimentos ancestrais através de diálogos com os nossos *mais velhos* e na comunicação com a Mãe-Terra (POVO XUKURU DO ORORUBÁ, Carta da XVI Assembleia Geral, Aldeia Vila de Cimbres, 19.05.2016) [Grifos nossos].

Dessa forma, a escola também orientou o autorreconhecimento da(o) educanda(o) enquanto Xukuru. Ou seja, no fato de se sentir parte de um povo e autorreconhecer uma organização social diferenciada:

A Assembleia, ela é um espaço mesmo, um lugar sagrado pra gente, que é a Pedra D'Água onde o nosso cacique está plantado, então vamos fazer essa memória (Professor Opipe, 31 anos, novato). Mas, [o Cacique] Xikão, sabiamente, antes de ser assassinado, ele construiu uma organização sócio-política dentro do território. Essa organização social e

política deu possibilidade pra que o povo continuasse caminhando. Então, temos o Conselho de Lideranças, o Conselho de Saúde, o Conselho de Educação, o Conselho de Juventude, o Conselho das Mulheres, tem esses conselhos, esses coletivos, que faz com que a luta e o povo continue caminhando. E aí, a educação também precisa dialogar com essa forma de organização do território Xukuru (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata).

Esse foi um cuidado docente com o bom viver, a exemplo do *teko porã*, o ser em harmonia com a natureza e a cultura, da cosmovisão Guarani-Kaiowá: o “projeto de futuro, mediante o qual pensamos e dizemos o que queremos ser e já começamos a sê-lo; e memória de futuro” (MELIÀ, 2016, p. 29). Nessa perspectiva, nossas(os) professoras(es) trabalharam o fortalecimento da “*identidade*, isto é, da maneira como um povo – uma *etnia* – vê e valoriza a si mesmo” (D’ANGELIS, 2012, p. 110). De tal maneira, as(os) professoras(es) Xukuru ressaltaram a defesa da identidade étnica:

Quando a gente se coloca nesse lugar, desse ser, quando começa a perceber essa autoafirmação de indígena. E aí se diz assim, muita coisa vai depender muito desse lugar do sentir [...]. Esses jovens assumem muito cedo também essa liderança. E a gente estimula isso, porque de fato é o nosso papel enquanto professor, enquanto guerreiro, enquanto indígena, enquanto comunidade. É de fato em todo e em qualquer espaço, o objetivo é defender o nosso território, nossa territorialidade. E quando [o Cacique] Marquinhos estava lá participando do processo de julgamento [na Corte Interamericana de Direitos Humanos], a comunidade se organizou e foi pro terreiro, a comunidade, a juventude, se organizou e fez uma marcha no centro da Vila de Cimbres, para chamar a atenção da comunidade do que estava acontecendo, de **como a gente também ocupa as redes pra mostrar o nosso posicionamento. É muito, muito prazeroso ver que a educação indígena, e mais precisamente, a educação Xukuru ela tá dando frutos [...]** (Professor Opipe, 31 anos, novato) [Grifos nossos].

Não basta só a educação da escola. Mas, a educação da vida, que se aprende com os *mais velhos*, com as lideranças, no processo de luta. Então, tudo são conhecimentos e valores que estão inseridos nessa formação do cidadão. **Não basta ter o conhecimento científico da sala de aula, mas eu preciso ter o conhecimento da minha história, da minha identidade, da minha cultura, pra que eu possa fazer essa defesa, ter conhecimento do que eu sou e do que eu quero da minha vida** (Professor Toiope, 46 anos, veterano) [Grifos nossos].

No entanto, as documentações analisadas também apresentaram a influência negativa sobre a identidade étnica presente nas escolas Xukuru. Então, o receio das lideranças foi que os choques culturais com a sociedade nacional resultassem no apagamento do legado cultural dos antepassados. Uma preocupação expressada nas Cartas das Assembleias Gerais do Povo Xukuru do Ororubá (2006; 2011):

Não basta ter o nosso território livre, é preciso fortalecer a nossa identidade, nossa cultura, nossas tradições. Neste sentido, durante estes três dias

vivenciamos momentos de **profunda reflexão sobre o nosso compromisso enquanto jovens, lideranças, professores, agentes de saúde e comunidade em geral, em não deixar que as nossas tradições caiam no esquecimento** (POVO XUKURU DO ORORUBÁ, Carta da VI Assembleia Geral, Aldeia Pão de Açúcar, 19.05.2006) [Grifos nossos].

Sabemos que o Bem Viver exige que mudemos nossa mentalidade. Precisamos abandonar as práticas e os valores daqueles que ainda vivem de acordo com os valores que nos foram impostos pelos colonizadores (POVO XUKURU DO ORORUBÁ, Carta da XI Assembleia Geral, Aldeia Vila de Cimbres, 20.05.2011) [Grifos nossos].

As imposições coloniais ficaram claras no processo formativo do sujeito, pela racialização em inferiorizar os povos indígenas à “sociedade branca – baseada em mitos: progresso, civilização, liberalismo, educação, luz, refinamento – será precisamente a força que se opõe à expansão, à vitória desses mitos. Essa força brutal, opositora, é o preto que a fornece” (FANON, 2008, p. 164). E na desumanização, ao desvalorizar a cultura indígena, pois, “o indígena é declarado impermeável à ética, ausência de valores, como também negação dos valores. É, ousemos confessá-lo, o inimigo dos valores. Neste sentido, é o mal absoluto” (FANON, 1968, p. 31).

Portanto, também existiram marcadores negativos da identidade étnica nas escolas Xukuru, em que muitos indígenas negavam a própria identidade adotando a identidade não-indígena. Como conceituou D’Angelis (2012, p. 110): “é só em situações de muito sofrimento e perseguição que as pessoas começam a querer trocar a sua identidade, e às vezes, chegam a ter vergonha da sua história, da sua gente [...]” (Grifos nossos). Por isso, uma preocupação docente para que as(os) jovens educandas(os) assumissem a identidade Xukuru:

São muitos os desafios. Primeiro, a gente tem que trabalhar a questão com os jovens da construção, realmente, [visam] da identidade [...]. **Como trazer esses jovens, como chamar esses jovens a se assumir Xukuru se lá em Pesqueira negam essa identidade, chamam de preguiçosos...** Então, assim, a História anterior a esse processo que a gente vive de fortalecimento, foi muito dura, dizer que foi muito negacionista, negaram muito a nossa identidade. Então, **as famílias, muitas famílias se negavam, não se assumiam Xukuru, devido a dezenas de fazendeiros que vinham aqui e que eram posseiros no território e que pressionavam as pessoas, os pais de famílias, a se assumir Xukuru [...]. Essa identidade era negada** (Professora Sacarema, 49 anos, veterana) [Grifos nossos].

Desse modo, o trabalho da(o) professor(a) autoafirmou o povo Xukuru perante as opressões coloniais e à vida contemporânea integrada à sociedade brasileira. Denunciando a imposição de padrões subalternos, para que as(os) educandas(os) se autorreconhecessem como Xukuru (desafios que retomaremos no item 3.3).

c) Eixo História

A História foi e é um importante elemento da educação escolar Xukuru. Sem ela, não existiria a diferença social e cultural de uma etnia, das vozes do passado afirmadas na época contemporânea. Nesse sentido, as tradições repassadas oralmente fundamentaram a prática docente para a permanência dos valores ancestrais, segundo o PPP Xukuru (COPIXO, 2013):

História: [É] Conhecer a história do nosso povo é condição essencial para continuidade da identidade Xukuru, pois os opipe precisam ter como referência de vida os seus antepassados, aqueles que vivenciaram uma história de sofrimento, perseguição, mas também de resistência e luta. A história Xukuru é passada através da oralidade, em vários locais e situações, transmitidas em todos os espaços educativos da nossa aldeia (COPIXO, 2013, p. 8) [Grifos das(os) autoras(es)].

Desse modo, o processo de reconstrução ou ressignificação do vocabulário também fez parte do trabalho docente, considerando a Carta da IV Assembleia Geral do Povo Xukuru do Ororubá (2004):

Para nós indígenas, a palavra é de grande valor. É através das histórias contadas pelos *mais velhos* que mantemos viva a nossa identidade e firme a memória da nossa história, o uso e o cuidado com a nossa terra sagrada. Mas, descobrimos nesses 500 anos de colonização que para os não-índios a palavra não vale nada e muitas vezes foi usada com má-fé para roubar as nossas terras como nos contou os parentes Anacé [povo indígena do Ceará] nesta Assembleia. Por isso, nos apropriamos da escrita que nos foi imposta e hoje com essa escrita registramos aqui a nossa indignação com a omissão do Estado Brasileiro na garantia dos direitos que conquistamos na Constituição Federal de 1988 (POVO XUKURU DO ORORUBÁ, Carta da IV Assembleia Geral, Aldeia São José, 20.05.2004) [Grifos nossos].

Portanto, o encontro entre memória curta e memória larga ampliou o horizonte histórico sob formas *otras* da “*otredad*”, uma força coletivamente construída por causa da “*voluntad de mantener una identidad y una capacidad de irradiación propias, sustentadas en la autonomia cultural india*” (CUSICANQUI, 2010a, p. 217). Assim, o princípio da Oralidade não pode ser simplificado pela cultura escrita tendo como base as memórias e lutas, pois: “somos índios mesmo falando o português. Temos outras maneiras de afirmar a nossa identidade é esse livro é uma prova disso” quanto “também não estamos certos se existe uma forma certa da escrita de nossos vocábulos” (COPIXO, 1997, p. 66). Nesse sentido, as(os) professoras(es) Xukuru destacaram que:

Os nossos antepassados não tinham escola pra sistematizar. Mas, eles não eram analfabetos. Então, eles não registravam as suas histórias na escrita, mas oralmente eles passavam de geração em geração. Então, hoje, nós somos frutos de um saber, de uma História, muito importante [...]. Porque na oralidade eles construíram e educaram de geração em geração suas famílias a partir da oralidade (Professor Toiope, 46 anos, veterano) [Grifos nossos].

Os nossos *mais velhos*, ou seja, os detentores de nossos saberes. Esses dias inclusive faleceu um senhor da comunidade, muito sábio por sinal, e um jovem colocou no status [de mídia social] que **estava indo ali mais um livro de sabedoria. Ou seja, se a gente não parar pra ouvi-los, pra entendê-los, pra aprender com eles, se fortalecer com eles, a gente vai enfraquecer.** Então, a gente traz assim a pessoa do *mais velho*, nossos toipes, toipas, como de fato esses detentores e que precisam ser preservados, principalmente da memória (Professor Opipe, 31 anos, novato) [Grifos nossos].

A gente aprende com a contação de história que um *mais velho* vai lá [na escola] não foi alfabetizado, não é letrado, mas que tem uma visão de mundo e o conhecimento muito grande (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata) [Grifos nossos].

Em decorrência da Oralidade, os livros pedagógicos indígenas documentaram os temas reivindicados na afirmação da identidade étnica, por meio da: autoria de textos coletivos; conexão da escola à comunidade; sistematização dos saberes indígenas; tempo da comunidade como o calendário escolar; narrativas dos contos indígenas (COPIPE, 1997; 2000a; 2000b; 2002; 2006).

O primeiro livro pedagógico registrou a autoria coletiva do movimento de professoras(es) indígenas em Pernambuco. Embora, resumido a poucas páginas, foi escrito durante oficinas promovidas pela SEDUC/PE. Cada capítulo afirmou a história dos povos indígenas Kambiwá, Pankararu, Atikum, Xukuru, Truká e Kapinawá, em textos e ilustrações da reconstrução epistêmica (COPIPE, 1997)⁸³.

Diversos são os povos indígenas e, portanto, diversos são seus mitos. Essa diversidade revela a riqueza e a complexidade das culturas indígenas, nos alertando para a necessidade de conhecer e respeitar a pluralidade étnica do nosso país. O mito permanece através dos tempos, preservado pelos povos [indígenas]. Ele é, portanto, um dos elementos de sustentação da identidade indígena (COPIXO, 1997, p. 9).

O segundo livro pedagógico indígena também foi publicado a partir das oficinas promovidas pela SEDUC/PE. Esse trabalho ampliou a obra anterior em capítulos específicos a recursos pedagógicos, como versos, poemas, sínteses históricas e desenhos

⁸³ Na época, o Estado de Pernambuco usou a categoria “grupos indígenas” e não “povos indígenas”, uma forma de inferiorização cultural das colonialidades recorrentes de negação epistêmica pela identidade hegemônica.

de objetos tradicionais, mapas dos territórios e calendários étnicos. Como o poema intitulado *Geografia*, escrito por professoras(es) Pankararu (COPIPE, 2000b):

Geografia é o espaço
 Onde se localiza
 Minha querida Aldeia
 Que a cada momento se moderniza
 Espaço onde eu nasci
 Espaço onde eu me criei,
 E digo pra todos vocês
 Que jamais esquecerei
 O dia quando amanhece
 Vem trazendo a bonança,
 Pai do trabalho e da Terra
 Planta minha esperança
 Gente simples, mas feliz
 Porque vive em união,
 Não temos nenhum empregado
 Mas também nenhum patrão
 Raízes assim não há mais
 Neste mundo em que vivemos,
 Onde a ganância impera
 E por isso sofremos.

Amor é o que está faltando
 Neste mundo de Deus,
 Pois se assim continuar
 Haverá em vez do amém o adeus
 Filho da terra eu sou
 Por isso sou parte dela
 Ela faz da minha vida
 Uma verdadeira aquarela
 Imagem e semelhança
 Foi assim que Deus me fez,
 Mesmo sendo tão poderoso
 Não poupou em me dar vez.
 Amizade é a palavra
 Que se assemelha ao amor
 Infelizmente existe o contrário
 Que á a palavra desamor.
 Sou sujeito político
 E também sou cultural,
 Sem esquecer do social
 Inclusive a economia
 Pois tudo isso faz parte
 Da famosa geografia
 (COPIPE, 2000b, p. 42).

No terceiro livro pedagógico indígena, a prática docente afirmou os valores e crenças tradicionais. Com o apoio de pesquisadoras(es) indigenistas do Centro de Cultura Luiz Freire (Projeto Escola de Índio), essa etnografia reuniu pequenos resumos sobre os valores das práticas docentes no cotidiano dos povos indígenas de Pernambuco (COPIPE, 2000a):

[Professoras(es) do povo Atikum] uma escola que leve em conta as diferentes realidades tomando como referencial a vida e a cultura do povo Atikum é a escola que caminha junto com a educação do povo Atikum [...]. Nós, professores, ensinamos além das disciplinas, orientamos que é importante saber ler, contar, escrever para a vida cotidiana, dentro e fora da tribo (COPIPE, 2000a, p. 6, 7).

No quarto livro pedagógico indígena, também em parceria com o Centro de Cultura Luiz Freire (Projeto Escola de Índio), as(os) professoras(es) indígenas relacionaram o tempo social como um valor primordial à autonomia de ensino-aprendizagem. Os capítulos trouxeram calendários ilustrados como roteiros para as práticas pedagógicas em reuniões políticas e rituais, seguindo os ritmos da natureza, nas distintas concepções de cada povo, criticando o tempo linear imposto no sistema escolar não-indígena. Dessa maneira, as(os) educandas(os) Pipipã tiveram a marcação do tempo conforme o ciclo das sementes do cocá e o ritual do toré. Pois, “o cocá faz parte da nossa

cultura. Simboliza a divisão do tempo para nós, pois suas sementes pretas representam os doze meses do ano. As sementes pequenas representam os vinte e quatro Toré que temos a cada ano” (COPIPE, 2002, p. 17).

O quinto livro pedagógico indígena reuniu algumas contações de histórias em outra obra produzida com o apoio do Centro de Cultura Luiz Freire (Projeto Escola de Índio). A leitura dos contos os ajudou a documentar a história das retomadas dos lugares encantados e seres neles existentes. Dessa forma, os contos valorizaram a história do próprio povo desde os primeiros anos das retomadas territorial-educacionais, a exemplo do conto Xukuru O Caminho do Olho D’Água (COPIPE, 2006):

O caminho do Olho D’Água

O caminho do Olho D’Água fica localizado entre as aldeias Oiti e Mulungu. É um caminho cheio de encantos e mistérios e estão rodeados e envolvidos por crenças do nosso povo.

Contam os índios *mais velhos* de nossa comunidade que aquele caminho é misterioso. Nós acreditamos, pois aconteceu uma ou duas vezes algo misterioso que foi mais ou menos assim...

Vinha vindo um Xukuru com um amigo próximo, caçando e matando passarinho, de badoque na mão. Ao chegar perto do Olho D’Água, eram mais ou menos 5 ou 6 horas da tarde de uma sexta-feira.

Ouviram o canto de um pássaro junto ao pé de caju que ficava lá em cima do Olho D’água. Mas apenas um deles sabia das histórias, e pediu para que o seu amigo fosse lá ver e ficou recantado no caminho.

De repente, escutara uns gemidos como se fosse de uma onça. Ouviram duas ou três vezes e, logo depois que

passaram os gemidos, escutaram o toque das zabumbas e dos pífanos bem à frente deles.

A música se aproximava cada vez mais como se fosse uma grande festa. Então, ficaram aprisionados ali, apenas ouvindo aquela cena, pois não podiam vê-la para admirá-la.

Depois de passados alguns segundos, mesmo com as pernas trêmulas, continuaram a andar. Andaram muito, deixando aquele caminho e aquele barulho de festa para trás, que ia desaparecendo cada vez mais e a cada passo que davam.

No final do caminho do Olho D’água, pararam, se colocaram a pensar e a acreditar que aquele caminho do Oiti é verdadeiramente um caminho sagrado, cheio de encantos e mistérios, como cantavam e diziam os nossos antepassados, e que ainda hoje se fazem presentes em forma desses

acontecimentos. Por isso, a nossa crença e a nossa fé permanecem para sempre, passando de geração em geração, pois esse caminho está lá para todos verem (COPIPE, 2006, p. 116-118) [Grifos nossos].

De tal forma, contar as próprias histórias reforçou os modos *otros* por meio da leitura e escrita indígena em que “sua máxima criação seria não apenas dizer, a si mesmo, seus interesses, vontades e propósitos, mas criar e fazer viver no papel a língua que fala um povo, em nova e determinada forma” (MELIÀ, 1997, p. 102-103). A escrita indígena fortalece a Oralidade evitando perdas das histórias ancestrais e de retomadas territorial-educacionais no: “preparo para a vida na sociedade brasileira, além da reafirmação da cultura original. A escrita, desse modo, aparece como afirmação cultural e da diferença,

e como instrumento de defesa de interesses e participação na cidadania brasileira” (MINDLIN, 1997, p. 60). Assim, a transmissão de saberes entre gerações seguiu um novo caminho, muito embora a Oralidade não precisaria da escrita para existir, nas palavras de Silva; Herbetta (2017):

Muitos deles [dos significados], inclusive, perdem substância quando transferidos para a escrita, pois não precisam da escrita alfabética para sobreviver, nem tão pouco da qualificação científica para validá-los. Seu verdadeiro registro se dá no fazer, no movimentar e na transmissão de geração a geração. E revelam conexões governadas por outras racionalidades (SILVA; HERBETTA, 2017, p. 136).

Assim, os livros pedagógicos exemplificaram recursos escolares para fortalecer a identidade indígena, principalmente nas obras do Centro de Cultura Luiz Freire (COPIPE, 2000a; 2002; 2006) em conteúdos com valor epistêmico no aprofundamento da escolarização indígena⁸⁴. Ou seja, na “*ruptura con el mundo de la muerte colonial*” e a “*descolonización de la mente o del imaginario histórico y la memoria*” (PÉREZ E NGUGI apud MALDONADO-TORRES, 2008, p. 67). Essa perspectiva da educação intercultural, necessitou não só dos espaços quanto também dos procedimentos e materiais pedagógicos próprios, que “*apesar de seguir buscando una mejor “integración” de los grupos a las sociedades nacionales, reconocían el derecho de esos pueblos de fortalecer y mantener su propia cultura*” (CANDAUI, 2013, p. 147-148).

No entanto, a SEDUC/PE não incentivou a publicação de novos livros com autoria de professoras(es) indígenas, o que prejudicou o ensino específico. Pois, os livros pedagógicos são ferramentas importantes na afirmação da identidade indígena. Nessa perspectiva, a SEDUC/PE não cumpriu as normas estabelecidas no Decreto Estadual nº 24.628: Art. 3º. [...] “IV – O uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena” (PERNAMBUCO, 2002, p. 2).

Decorrente disso, as(os) docentes Xukuru criaram estratégias de afirmação da sua identidade como o uso parcial dos livros do ensino regular não-indígena distribuídos pela SEDUC/PE, devido a predominância de ideias eurocêntricas. Por isso, tais livros foram usados apenas na contextualização entre as sociedades indígenas e a sociedade nacional.

De tal forma, as(os) docentes Xukuru valorizaram livros sobre a História indígena:

⁸⁴ Os TCCs escritos por professoras e professores indígenas de Pernambuco nas duas turmas da *Licenciatura Intercultural Indígena* (UFPE/CAA, 2009-2015) podem se tornar importantes livros pedagógicos com o apoio de parceiros indigenistas e das universidades.

E aí, o livro **Filhos da Mãe-Natureza**, também, foi uma pesquisa, muito importante dentro de nosso povo, orientada por Eliene Amorim e foi a participação de professores, lideranças, os *mais velhos* e os jovens na época, também, para a construção desse livro. **Para contar a nossa História e deixar registro, também, de tudo o que a gente estava vivendo na época, foi um momento marcante para todos nós.** Inclusive, nós temos a proposta de fazer a reelaboração do livro, atualizar o livro, porque muitas coisas aconteceram de 1997 pra cá e a gente precisa dar continuidade a nossa História fazendo a reformulação do livro (Professora Toiopa, veterana, 47 anos) [Grifos nossos]. O livro didático não ajuda tanto porque aí vai ter essa metodologia que o professor quer inserir [a da *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*]. É um trabalho de grupo, é um seminário, é uma pesquisa, que eu vou usar para eu poder avaliar [...] meu estudante [...]. **Porque o livro didático pra gente é um campo só de referência de conhecimento para a prática pedagógica do professor. Essa relação do conteúdo oficial com o específico** (Professor Toiope, veterano, 46 anos) [Grifos nossos].

Os livros didáticos a gente dificilmente escolhia. Aí, vinham uns livros que eram enviados pelo Estado mesmo pelo município. E esses livros muitas vezes não estavam de acordo com a nossa realidade enquanto algum subsídio e não na íntegra. Utilizado pra fazer uma pesquisa, como algum subsídio [...]. **Os vocabulários são utilizados o livro Xukuru: filhos da Mãe-Natureza que é onde tem os nossos vocábulos [...] a produção de materiais de textos utilizando as palavras do vocábulo.** A gente não consegue produzir um texto só usando os vocábulos [Xukuru], porque infelizmente só são vocábulos [palavras soltas] como eu disse, não temos palavras suficientes para a produção de textos. Mas, eles elaboravam alguns textos utilizando as palavras dos vocábulos. Então, “acabuca xeque” (acabuca é galinha, xeque é casa) ou algo semelhante. Eles produzem esses textos [...]. **Então, as palavras do nosso povo também são utilizadas em nosso processo de alfabetização** (Professora Quiá do Limo Laigo, novata, 33 anos) [Grifos nossos].

Portanto, o trabalho docente vai no sentido da identidade indígena, na relação do “*macro*” das grandes lideranças do movimento indígena e do “*micro*” nas lideranças das aldeias, em uma história política indígena segundo Munduruku (2012), embasado em Terena:

Quando eu estudei o ginásio, sabia muito mais a história dos EUA [Estados Unidos da América], da França, sobre Napoleão Bonaparte, Frank Roosevelt e coisas assim. E quem fala do Touro Sentado [liderança indígena norte-americana]? Quem conta essa história do Mário Juruna [liderança indígena brasileira]? [...] Se conseguirmos criar esse olhar diferenciado sobre nossa gente, creio que seremos tratados com mais respeito (TERENA apud MUNDURUKU, 2012, p. 201) [Grifos nossos].

Assim, a Oralidade foi o meio pelo qual as(os) professoras(es) Xukuru (re)contaram as próprias histórias nos caminhos das retomadas territorial-educacionais. E os livros pedagógicos indígenas documentaram cenários e personagens de lutas epistêmicas em uma conexão com a memória ancestral na *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*.

d) Eixo Organização

Articulada à identidade indígena, essas escolas foram organizadas com a participação de lideranças e todos os seguimentos das aldeias. Assim, uma busca permanente da autonomia escolar do povo, segundo o PPP Xukuru (COPIXO, 2013):

Organização: A organização social e política do nosso povo é outro elemento importante de sustentação da educação escolar, pois a escola Xukuru tem um papel importante de contribuir para fortalecer a identidade étnica dos opipe e jovens. E a identidade do Xukuru tem como característica fundamental à participação de todos na organização interna do nosso povo (COPIXO, 2013, p. 8) [Grifos das(os) autoras(es)].

A escola Xukuru se organiza respeitando a organização social e política do nosso povo. Quem coordena as atividades políticas, pedagógicas e administrativas é o COPIXO, Cacique, Pajé e Lideranças (COPIXO, 2013, p. 25).

Nesse sentido, a prática docente Xukuru se construiu pela gestão coletiva, pois, no princípio *Surgimento de Novas(os) Guerreiras(os) Xukuru* a “organização é o que nos leva a conquistas através das reflexões e lutas coletivas dos povos indígenas e, embora com caráter de reivindicações próprias, contribui na formulação de questões como autonomia e auto-gestão nas escolas” (COPIXO, 1997, p. 60). Como as lideranças afirmaram na Carta da XVII Assembleia Geral do Povo Xukuru do Ororubá (2017):

Como resposta, o povo Xukuru assume, firmemente, que a organização e a luta de resistência é uma necessidade na defesa dos direitos conquistados e na ampliação dos mesmos. Reforça a importância de efetivar articulações e consolidar alianças entre os lutadores e lutadoras, nas lutas concretas em defesa das conquistas sociais. Precisamos nos unir contra as propostas de emendas à Constituição Federal que atingem direitos dos Povos do Campo, das Águas, das Florestas e das Cidades (POVO XUKURU DO ORORUBÁ, Carta da XVII Assembleia Geral, Aldeia Pedra D’Água, 19.05.2017).

Sendo assim, a escola Xukuru preconizou a discussão democrática e não-subordinada a interesses de grupos hegemônicos:

Qual a diferença da escola nossa quanto indígena para a escola não-indígena? Porque a escola, aí, de Recife é uma escola de competição [...]. **A escola Xukuru não tem poder [impositivo ou coercitivo], ela tem autonomia de construção coletiva.** Isso é muito importante, do que nós tamos falando agora, porque a escola aí da Cidade de Recife ou de qualquer município não é uma escola da comunidade, é uma escola de interesses políticos [...]. Eles não querem que a nossa comunidade seja consciente, seja organizada, seja ouvinte, que coloque suas decisões, suas preocupações (Professor Toiope, 46 anos, veterano) [Grifos nossos].

E aí uma das coisas que me chamou a atenção agora nessa sua fala, sobre o PPP, a escola não-indígena. Eu sou formador também na graduação. Eu tenho turmas de graduação em Pedagogia, eu já faço esse trabalho também. E quando a gente vai falar sobre o projeto político, estruturação da educação no país, uma das coisas que perguntam é isso: o projeto político da escola de vocês? E é incrível como é uma realidade não só em Pesqueira, não só aí na região onde o Sr. mora, mas no nosso país: **a maioria dos professores não conhecem esse projeto [político-pedagógico]. Porque de fato, ele serve apenas para justificar algumas questões de gestão na escola [não-indígena]** (Professor Opipe, 31 anos, novato) [Grifos nossos].

Dessa maneira, ficaram claras as diferenças do projeto político pedagógico das escolas não-indígenas subordinadas ao sistema hegemônico e da escola Xukuru por um projeto emancipatório de afirmação da identidade étnica (OLIVEIRA, 2008; POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011).

Como exemplo disso, a escola uniu os interesses do povo com a participação de lideranças e seguimentos do povo Xukuru:

As estratégias foram a união mesmo entre escola e comunidade [...]. A escola Xukuru ela não é uma escola do povo se ela não caminhar junto com a comunidade. Então, a escola ela passa a ser parte da comunidade e aí a comunidade é convidada a fazer parte da escola. A pensar a política da educação, a pensar também os conteúdos que são importantes, a fazer parte das decisões da escola (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata). O porteiro, o motorista, a merendeira, o ASG [auxiliar de serviços gerais], todos tem um papel importantíssimo nessa construção da escola, nesse saber diferente do outro. Por exemplo, o nosso porteiro na escola hoje é uma das nossas lideranças, é uma das lideranças religiosas. Então, esse aluno começa a chegar por ali e já encontra alguém como referência. Então, como eu posso dizer que ele é apenas um porteiro. Ou que eu sou apenas um professor. Não. Nós estamos ali enquanto função. Mas enquanto, vivência de comunidade nós somos o mesmo povo, nós somos o mesmo indígena, isso também indefere de ser aluno, de ser professor, de ser merendeira, de ser gestão (Professor Opipe, 31 anos, novato).

Nesse caminho, as(os) professoras(es) circularizaram o ensino como agentes transformadores da cultura em práticas dialógicas para a consciência histórica (GRAMSCI, 1982; FREIRE, 2016).

Dessa maneira, a escolha para ser professor(a) Xukuru obedeceu a critérios autônomos do COPIXO, com base no Artigo 210 da Constituição Federal (1988) e no Parecer (CNE/CEB) nº 14 (BRASIL, 1999), como o perfil para a docência determinado pelo povo indígena. Isto é, com docentes compromissadas(os) no fortalecimento da identidade Xukuru:

Pra se tornar professor(a) Xukuru um dos princípios é: estar na comunidade, ser da própria comunidade, ter a participação no movimento [de

professoras(es) Xukuru], entendendo a importância que tudo isso traz no fortalecimento da identidade da escola Xukuru. De forma geral, pra que todos tenham acesso quando surge a necessidade, há uma reserva que acontece a cada dois anos onde a pessoa candidata se submete a uma prova de conhecimentos gerais e de conhecimentos específicos do povo, conhecimentos também pedagógicos. Então, junto a uma avaliação do perfil pelas lideranças, conselho de educação. Pra ele perceber quem de fato está à frente nesse processo pra se tornar o professor(a) da própria comunidade. Levando em consideração que ele não vai só ensinar o que propõem à escola, como me refiro à questão do currículo, mas, de forma muito mais específica, o que propõem também o currículo intercultural da escola Xukuru (Professor Opipe, 31 anos, novato).

Portanto, a escolha dessa(e) professor(a) priorizou o envolvimento com a sua identidade, em “aspectos que formam o ser professor Xukuru, portanto buscamos na infância dessas(es) professoras(es) elementos que contribuíram na formação dessa feição” (CAVALCANTE, 2007, p. 163). Um trabalho docente que não pôde ser realizado por estranhos à determinada cultura, como sugeriu Knapp; Martins (2017):

Ainda sobre esse assunto, é preciso ter clareza de que não é todo o conhecimento indígena que pode ser posto para dentro da escola, ou escolarizado. Por conta disso, temos que considerar que existem certas práticas culturais que devem ser realizadas em locais e horas específicas, assim como também não podem ser realizadas por qualquer pessoa (KNAPP; MARTINS, 2017, p. 101).

Em consonância à organização comunitária, na pedagogia Xukuru não existiu a função centralizada na direção escolar. Ao passo que o Conselho de Professoras e Professores Xukuru do Ororubá (COPIXO) seria composto por 20 coordenadoras(es) pedagógicas(os) responsáveis pela gestão das escolas Xukuru, desconstruindo as divisões hierárquicas e o individualismo da colonialidade⁸⁵. Como afirmou-se que:

O nosso modelo de gestão aqui no povo Xukuru, não há a figura de um diretor nas escolas, mas sim uma coordenação pedagógica, e essa coordenação pedagógica se dá de maneira coletiva [...]. Cada escola tem sua coordenação, suas coordenações, e além das coordenações temos também um Conselho de Professores e Professoras Indígenas Xukuru do Ororubá que se chama COPIXO. Esse COPIXO tem umas vinte pessoas do qual eu faço parte também (Professor Xenupre, 35 anos, novato).

Em decorrência disso, o trabalho das(os) professoras(es) Xukuru organizou as próprias funções internas, em decisões coletivas, com base na ordem das autoridades

⁸⁵ Entre os conselhos existem o Conselho de Professoras e Professores Xukuru do Ororubá (COPIXO); o Conselho de Lideranças; o Conselho de Saúde; o Conselho de Educação; o Conselho da Juventude; o Conselho das Mulheres, etc. O COPIXO ressalta a decisão coletiva na organização do território Xukuru, com a mudança de coordenação pedagógica a cada dois anos.

tradicionais, o que valorizou o fazer pedagógico considerando que toda a ação cultural é uma atividade política, portanto, um processo contínuo de reconstruções ou rupturas das lutas epistêmicas (FREIRE, 2016; CUSICANQUI, 2018).

Dessa forma, foram três desafios à organização da docência Xukuru: desvalorização profissional, inexistência de formação continuada e precariedade de espaços e de materiais nas escolas da Serra do Ororubá.

No primeiro desafio, a falta de concurso público específico para professoras(es) do próprio povo com seleções simplificadas de critérios excludentes⁸⁶, a permanência de contratos temporários (por curtos períodos) e baixos salários constituíram-se na desvalorização profissional ao trabalho docente Xukuru:

Essa luta que vem desde esse período pra ter concurso, mas a gente não conseguiu ainda. Mas, nessa parte tá todos os povos juntos, lutando, reivindicando ao Governo de Pernambuco [...]. Mas, nós nunca conseguimos. Fomos atrás de experiências de concurso público em outros Estados, de concursos públicos indígenas que ocorreram na Bahia e em outros Estados, mas, infelizmente, aqui [em Pernambuco] a gente não conseguiu avançar [...]. Aconteceram, há alguns anos atrás alguns concursos indígenas, específicos [...]. Questão de contratos de professores essa é uma questão que tem sido pautada já há vários anos pro **Estado resolver e não resolve por um concurso público específico e diferenciado para que os professores tenham estabilidade**. Porque hoje um professor indígena está ganhando um salário mínimo. **De 2003 pra cá é muito tempo onde os professores vem assinando contrato, renovando contrato, renovando contrato, daqui a pouco não pode, depois não pode, depois abre-se uma exceção com acordos** [...]. Inclusive, [sem] a estabilidade do emprego, do salário, das condições desse professor, que tá ali deixado à margem, não porque o movimento não esteja lutando, mas porque falta vontade do governo, porque não pode, porque coloca muitas dificuldades (Professora Sacarema, 49 anos, veterana).

Que não tá sendo fácil também. Porquê, a cada governo que chega há uma negociação diferente. Mas, hoje, atualmente, acontece sim o diálogo, mas mesmo assim, a gente dialoga, sempre buscando mais respeito e mais direitos conquistados. Esses direitos conquistados na Constituição de 88, que a gente não pode deixar passar em branco isso aí que nós estamos vivendo (Professora Toiopa, 47 anos, veterana).

Mas, nós não vê esse interesse, nós não vê essa força de vontade, politicamente, dos governantes, de fazer com que seja reconhecida a categoria de professores indígenas. **Você sabe que enquanto não existir um plano de cargos e carreiras para uma classe... Nós hoje, trabalhamos em mínimos contratos. Então, nós, todos os professores do território é nesse mínimo contrato, a**

⁸⁶ Localizamos dois concursos para o Magistério Indígena, no Estado de Santa Catarina e no Estado do Mato Grosso. Ambos foram seleções públicas para o quadro de vagas permanentes de professoras(es) indígenas nas redes estaduais com exigências não-indígenas, por via de provas objetivas, diploma em licenciatura, carta de recomendação da comunidade indígena reconhecida pela FUNAI, etc (ESTADO DE MATO GROSSO, 2006; MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2017). No contexto da Região Nordeste, encontramos seleções simplificadas de vínculo temporário nos editais na Bahia e Maranhão (ESTADO DA BAHIA, 2019; ESTADO DO MARANHÃO, 2019). E nenhum edital específico para o provimento de vagas de professoras(es) indígenas no Estado de Pernambuco. Portanto, foram seleções públicas de formato excludente, individualizadas e indiferenciadas pela lógica hegemônica.

cada ano do Estado [de Pernambuco]. E é uma luta que nós estamos
(Professor Toiope, 46 anos, veterano) [Grifos nossos].

Olha, a gente passou o ano passado [2020] todinho sem receber salário
(Professora Quiá do Limo Laigo, novata, 33 anos) [Grifos nossos].

Por outro lado, o contrato temporário permitiria uma maior liberdade de ensino naquele determinado período, no acordo firmado em negociações entre a COPIPE e a SEDUC/PE. Diferentemente de um(a) professor(a) indígena concursada(o) que a legislação permitiria a transferência forçada de uma escola na aldeia para uma escola não-indígena. Essa foi uma das formas de colonialismo interno nos processos de apropriação e expropriação feitas pelo poder público (QUIJANO, 2005; CASANOVA, 2007). Como ocorreu à professora Sacarema, após 26 anos de trabalho na pedagogia Xukuru devolvida por razões burocráticas às escolas não-indígenas da Prefeitura de Pesqueira:

Então, hoje eu não estou mais exercendo a função no território Xukuru. Porque, como eu lhe falei, lá em 1994 eu fiz concurso público e sou funcionária do Município de Pesqueira. E em 2003, a educação escolar indígena ela passou a ser ofertada, a ser responsabilidade do Estado. Então, eu fui cedida ao Estado para prestar serviços à educação Xukuru e permaneci até agora. Só que aí, [por] questões políticas, inclusive, o Governo de Pernambuco deixou de repassar as nossas despesas para o Município. E aí, a gestão do Município de Pesqueira me chamou a voltar, a voltar não, que eu nunca estive [de fato vinculada] né. Na verdade, quando eu assumi eu já fiquei aqui nas escolas [Xukuru]. Mas, aí eu tive de ir pra Pesqueira. E deixar a escola Xukuru, do povo Xukuru, para assumir a função de professora em Pesqueira. Porque tivemos nossos salários cancelados, foi muito complicado, então, eu tive de deixar. Por isso, não estou mais na educação Xukuru mais, porque eu tive de assumir em Pesqueira (Professora Sacarema, 49 anos, veterana).

Assim, os critérios de admissão ao magistério deveriam ser determinados pelo povo Xukuru e não pelo Governo de Pernambuco. O governo estadual se fixou em critérios administrativos não-indígenas, como seleção individual e formação acadêmica, excluindo o envolvimento epistêmico em contradição ao Parecer CNE/CEB nº 14 (BRASIL, 1999, p. 16): “a profissionalização e o reconhecimento público do Magistério Indígena, criando a categoria professor indígena como carreira específica do magistério”. Pois, dessa maneira a SEDUC/PE contradisse o que determinou o Decreto Estadual nº 24.628 (2002):

Art. 3º. Na estruturação da Escola Indígena deverá ser considerada a participação da comunidade interessada na definição do modelo de organização e gestão [...]. “Art. 5º. A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos das respectivas etnias” (PERNAMBUCO, 2002, p. 2).

Esses implicadores dificultaram a autonomia do Magistério Indígena segundo Almeida (2018), ao não efetivar e:

Criar a categoria professor indígena, o que implica a instituição e regulamentação da profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a realização de concurso público específico como uma das formas de os indígenas terem acesso à carreira; para isso, as secretarias devem promover a formação inicial e continuada de professores indígenas, inclusive para aqueles que estão ainda em processo de escolarização (ALMEIDA, 2018, p. 53).

No segundo desafio, o Magistério Xukuru foi prejudicado pela inexistência de formações continuadas de caráter específico financiadas pela SEDUC/PE, quando foi regulamentado pelo Decreto Estadual nº 24.628 que a “formação dos professores das escolas indígenas será específica e orientar-se-á pelas diretrizes curriculares nacionais a ser desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores” (PERNAMBUCO, 2002, p. 2). Ao contrário do que diz a lei da estadualização, as(os) professoras(es) Xukuru vivenciaram que:

A questão da formação não é valorizada. Então, estamos há muito tempo mesmo sem ter formação no Estado (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata).

Dentro de nosso povo a gente se reúne e faz as formações. Temos parceiros que vem, que nos dão apoio. Mas, a formação continuada de SEDUC está um pouquinho a desejar (Professora Toiopa, 47 anos, veterana).

Mas, precisamos fazer com que aquilo que é de direito nosso, seja feito, né. Hoje, se nós temos o professor, nós precisamos da formação continuada. Pra ter uma formação continuada a gente precisa de recurso. A gente precisa ter um currículo discutido [...]. Então, é toda uma bagagem que nós precisamos das instâncias governamentais que deêm esse apoio. Porque hoje nós sabemos as dificuldades que nós temos quanto povo, também, por falta de investimentos dos governantes na área de educação, né [...]. Nós precisamos de ter um professor preparado e sala. **Então, assim, a gente tem feito o que é de nosso conhecimento e que a gente pode fazer. Mas, nós, quanto povo, nós não somos as pessoas de dizer que temos como fazer esse investimento na educação Xukuru** (Professor Toiope, 46 anos, veterano) [Grifos nossos].

Nessa perspectiva, o poder público se limitou ao pragmatismo neoliberal de grupos hegemônicos em vistas ao esvaziamento da organização epistêmica e manutenção das desigualdades sociais, por meio de descaso administrativo da interculturalidade funcional, “*pues no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción*” (TUBINO, 2007, p. 5-6). E no sentido do desrespeito silencioso à prática docente indígena pelo “racismo epistêmico” que “considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais” (GROSGUÉL, p. 32, 2007).

No entanto, essa difícil situação foi contornada pelas autoformações organizadas pelas(os) próprias(os) professoras(es) e lideranças na afirmação dos princípios da *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*. Na construção do trabalho coletivo, as trocas de experiência geracional entre as(os) professoras(es) veteranas(os) e novatas(os) discutiram e elaboraram estratégias de ensino para uma aprendizagem crítica e transformadora da realidade. Nesse sentido, as autoformações foram reuniões de avaliação de conjuntura e organização de métodos de ensino-aprendizagem para o fortalecimento da identidade desse povo:

Existem as autoformações. Quando o Estado ele não oferece, o povo Xukuru faz suas autoformações. Então, são reuniões com os professores onde o COPIXO né, os representantes, eles fazem junto aos professores a autoformação. Se discute questões de práticas pedagógicas, né. Porque assim, o Estado tem sido bem [difícil] [...]. As formações elas foram bem assim mínimas. E aí existem as autoformações dentro do próprio povo Xukuru. O povo Xukuru não pará! O COPIXO ele tá à frente dessas ações de não parar a discussão, a conversa, a discussão sobre a prática pedagógica que leve realmente o ensino-aprendizagem e a formação de guerreiros que é uma coisa que não tá dissociada da outra. Muita gente acha que, a, qual é o objetivo da escola Xukuru? Formar Guerreiros. Mas, é formar Guerreiros que sabem ler, escrever, contar, se colocar diante das situações, ser críticos! Então, essa discussão né essa formação entre os professores acontece no que nós chamamos de autoformação. Porque a gente senta, conversa, discute e busca estratégias pra que isso ocorra (Professora Sacarema, 49 anos, veterana).

Nessa perspectiva, as autoformações organizaram a ética do trabalho docente como os primeiros sindicatos da Bolívia, no início do século XX, nos quais participavam operários e artesãos indígenas escolarizados por seus próprios meios no aprendizado pelo convívio em grupos de leitura e discussão crítica. Para Cusicanqui (1988, p. 29), “*en el proceso de autoformación de los trabajadores, que se realizaba a nivel de la FOL⁸⁷ y de cada sindicato o federación afiliada mediante veladas literarias, conferencias y círculos de estudio*”. Assim, as práticas de ensino específicas foram fortalecidas, nas quais a “identidade da comunidade-escola é forjada pela relação com a memória, a ancestralidade e a coletividade” (OLIVEIRA XUKURU, 2021, p. 131).

⁸⁷ A FOL, Federación Obrera Local (Bolívia), reuniu vários sindicatos de trabalhadores, inclusive indígenas.

Foto 3 - Autoformação em uma escola Xukuru durante a pandemia COVID-19 (setembro de 2021).



Fonte: Acervo do Professor Toiope Xukuru.

No terceiro desafio, os cenários do trabalho docente tiveram e ainda tem precariedades de espaço e de poucos materiais adequados à prática pedagógica específica e diferenciada. As improvisações impostas pelo descaso da estadualização fariam parte de um processo silencioso de apropriação e expropriação da oportunidade formativa, racializando e desumanizando a escola indígena (FANON, 1968; 2008; QUIJANO, 2005). Pois, como afirmaram as(os) professoras(es) Xukuru:

Então, como a gente conseguiu fazer uma divisão na sala [de aula] com TNT⁸⁸, nessa divisão tinha uma portinha que entrava para a biblioteca, outra porta entrava para a sala de computadores e a outra era para a própria sala de aula. É nessa divisão da sala [de aula]. Na verdade, tínhamos alguns livros pedagógicos⁸⁹, mas não tem o espaço específico de biblioteca [...]. Os estudantes estavam construindo um livro com as plantas medicinais que tinham na horta, levando em consideração seu princípio ativo, forma de cura, é o preparo, enfim, eles trabalhavam [...] eles estavam construindo e, **infelizmente, teve um problema no computador da escola e foi perdido todo o material. Mas, o livro estava praticamente em fase de conclusão. Eles escreveram o livro em forma de literatura de cordel. Então, estava em processo de conclusão e teve um problema na escola e o computador [e o livro foi perdido] (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata) [Grifos nossos].**

Aqui em nossa escola, como vocês podem ver o prédio é muito ligado a questão da educação tradicional [no sentido não-indígena], não é. São os modos que o Estado aqui visa e inclusive nos estamos passando por um processo de uma pequena reforma aqui na escola. Desde o início do ano [já estávamos em novembro], a gente vem tendo algumas dificuldades justamente por conta disso. Fica escada num canto, cubaça⁹⁰ no outro e vai caminhando, não é. Teve que mudar uma série de circunstâncias aqui, **colocar essas**

⁸⁸ TNT é um tecido artificial, de baixo custo, usado para fazer cortinas e divisão de espaços improvisados, especialmente nas escolas públicas.

⁸⁹ As precárias condições estruturais das escolas do Estado de Pernambuco levaram a perda de um livro em processo de conclusão por docentes e educandas(os) sobre as plantas medicinais Xukuru.

⁹⁰ Um equipamento para medir o espaço ou objetos.

cerâmicas, fazer uma pintura nova e furar num outro lugar e no canto, suja de novo, teve que mudar toda a parte elétrica [em pleno ano letivo]. É um processo de reestruturação que a gente conseguiu (Professor Xenupre, 35 anos, novato) [Grifos nossos].

Essas ausências de materiais e de espaços foram entendidas enquanto práticas da SEDUC/PE para descreditar a pedagogia Xukuru. Tais inadequações contradizem, mais uma vez, o caráter diferenciado e pluralista determinado no Decreto Estadual nº 24.628 (PERNAMBUCO, 2002):

IV - O uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena [...]; II - as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade; III - as realidades sócio-linguísticas, de cada situação [...] (PERNAMBUCO, 2002, p. 2).

Para a superação dessas interferências externas, a pedagogia-ritual seguiu “protagonizando cenas de “subversão” de uma condição inferiorizada ou marginalizada” construindo “em suas escolas diferenciadas, novas experiências de etnicidade” em “rituais de resistência” (POTIGUARA, 2009, p. 174). No caso Xukuru, tais formas de resistência foram:

As estratégias que o [professor(a) do] povo utiliza é que muitas vezes tem que se pensar internamente isso e não seguir exatamente o que o Estado quer. Porque o Estado manda os conteúdos oficiais, e aí a gente pensa os conteúdos que são nossos. E aí a gente vai decidir como se anda. Então, a grade comum vai dizer que tem que ser mais tempo de aula para Português. Mas, é claro que dentro dessas aulas de Português a gente busca trazer os conhecimentos que são nossos, que estaria lá na parte diversificada do currículo [pedagógico], os conteúdos nossos, pra todas as disciplinas. E no mesmo valor que tem os conteúdos oficiais. Então, cada escola vai buscando estratégias. E de forma geral, com a formação do professor é uma estratégia que busca romper mesmo o que o Estado muitas vezes impõe [...]. **Porquê é importante que as decisões se dêem na coletividade, porque só assim a gente tem mais força perante o Estado** (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata) [Grifos nossos].

Uma causa de autoafirmação da identidade, de autonomia. Uma causa que ela desobedece algumas regras eurocêtricas, né. E aí, a gente vai caminhando nessa visão que dias melhores virão, por uma sociedade mais justa. Então, essa formação precisa ser feita é hoje (Professora Toiopa, 47 anos, veterana).

Em síntese, as(os) docentes tiveram a responsabilidade de organizar as práticas de ensino críticas e transformadoras. Ainda que, tenham enfrentado imposições externas contrárias à autonomia do trabalho docente com princípios da *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*. Assim, essas escolas permaneceram e ainda permanecem em

processo de retomada territorial-educacional, em outras palavras, na organização de práticas para o fortalecimento da identidade Xukuru.

e) Eixo Interculturalidade

A interculturalidade mediou temas da cultura Xukuru e culturas de diferentes setores sociais. Conforme o PPP Xukuru (COPIXO, 2013):

Interculturalidade: Porque cada lugar tem sua cultura. Existem culturas e culturas. Cada povo tem uma cultura própria, diferente uma das outras. Na sociedade onde vivemos há diferentes formas de se vestir, pensar, agir e trabalhar. Cada grupo social, com sua cultura própria, tem uma tendência de achar que seu modo de vida é o mais correto. Isso tem causado ao longo dos anos, uma intolerância por conta dos grupos e nações, que chegam ao total desrespeito a outras culturas. Para que nossos opipe e jovens conheçam outras culturas, respeitem as outras formas de viver e saibam os conteúdos da sociedade que nos rodeia, nossa escola tem que ser intercultural (COPIXO, 2013, p. 8-9) [Grifos das(os) autoras(es)].

Tais práticas docentes dialogaram com os saberes próprios e de outros povos tradicionais, além do conhecimento não-indígena, no princípio *Surgimento de Novas(os) Guerreiras(os) Xukuru* pela “valorização das culturas específicas, interculturalidade e a formação global. Têm, portanto, um papel importante para o movimento e as organizações indígenas no contexto atual” (COPIXO, 1997, p. 60). Como asseverou o documento Carta da XVI Assembleia Geral do Povo Xukuru do Ororubá (2016):

Esse circuito possibilita a transmissão, construção e reconstrução de conhecimentos, através de processos próprios de nossa educação, como já se demonstra na organização da nossa juventude e seus processos de formação, revelando um alcance de maturidade e sabedoria, ao entender [o] que se faz necessário, para garantir o “futuro da nossa nação” (POVO XUKURU DO ORORUBÁ, Carta da XVI Assembleia Geral, Aldeia Pedra D’Água, 19.05.2016).

No caminho da interculturalidade, a(o) professor(a) Xukuru mobilizava determinadas temáticas entre diferentes áreas do conhecimento evitando a repetição e a desmotivação das(os) educandas(os). Para tanto, a prática docente Xukuru construiu sondagens iniciais para a superação das dificuldades de aprendizado. Depois, o(a) professor(a) pensava os melhores caminhos para trabalhar as temáticas indígenas e temáticas oficiais (não-indígenas), no chamado campo de intervenção:

Temos as temáticas que eles [educandas(os)] vão ver no Ensino Fundamental e tem as temáticas que eles só vão ver no Ensino Médio. Porque tem povo que aí o professor mistura [impondo o conteúdo antes da temática] [...]. Para essa 4ª. Unidade [2021] aqui do território é o “cipó” [...] que faz cesto, balaio. [O balaio] é um elemento da arte indígena. Então veja a temática que nós temos que vamos estudar agora nas escolas das séries iniciais: o fortalecimento da arte indígena a partir do cipó. [...] Essa é a temática. Todas as escolas Xukuru vai tá trabalhando esse fortalecimento da arte indígena nessa 4ª. Unidade, aí o elemento é o cipó-balaio. Essa palavra-chave da temática. Em Geografia eu tenho como trabalhar isso como o espaço, eu tenho como trabalhar isso na matéria-prima, então são conteúdos que dentro de uma palavra, de um elemento da cultura Xukuru a gente transforma ele em conteúdos que é da grade curricular nacional [...]. A referência maior é a temática. Então, é partir não do conteúdo, é partir da temática [...]. **A gente chama esse campo de intervenção pra a gente se aproximar do conhecimento do aluno. Então, aqui na nossa prática a gente [chama] o campo de intervenção.** Então, [quais conhecimentos] esse aluno precisa adquirir? [...]. Vamos dizer um exemplo: um aluno hoje, ele trabalha na agricultura e ele vende na feira. Então, como esse potencial que eu posso explorar no campo de pesquisa pra que esse aluno se motive mais a compreender a importância dele dentro da sua cultura, dentro da identidade e também esse contexto social de estar se relacionando com o mundo [...] aonde o aluno busque esse domínio pela leitura e a escrita, que ele chegue ao 6º. Ano [Séries Finais do Ensino Fundamental] tendo esse conhecimento [...]. A partir do 6º ano ele vai poder ir se **aprofundando dentro das temáticas indígenas, dentro das temáticas de estudo, aonde esse conteúdo oficial e o conteúdo indígena vai fortalecendo essa prática** (Professor Toiope, 46 anos, veterano) [Grifos nossos].

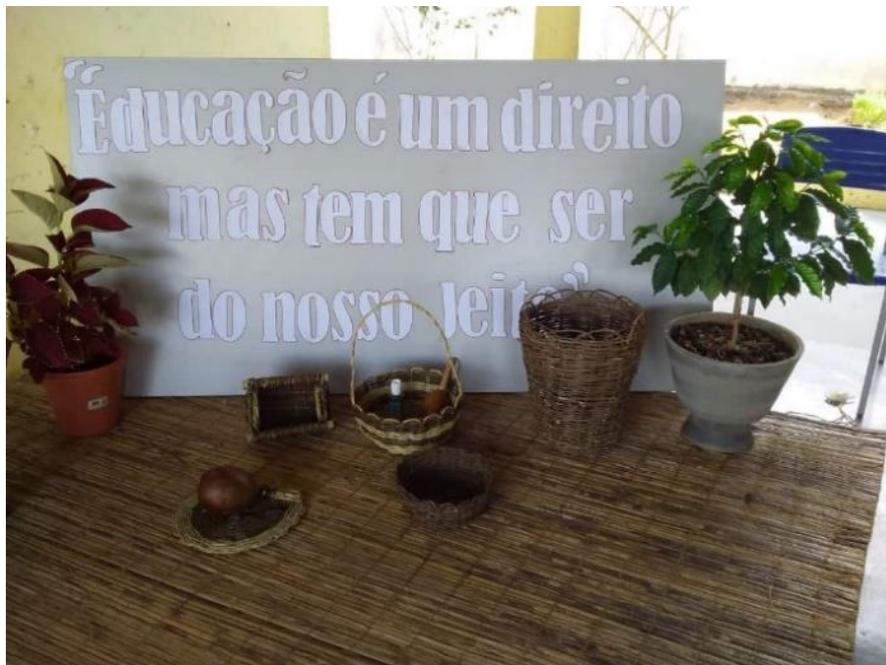
Dessa forma, a mediação entre os significados da(o) educanda(o) e o mundo material ocorreu pelo “trabalho de tradução [que] permite criar sentidos e direções precários, mas concretos, de curto alcance, mas radicais nos seus objetivos, incertos, mas partilhados” (SANTOS *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 98).

Nesse sentido, a abordagem da tradução conectou o universo de significados cotidianos por meio dos temas geradores, na mediação entre sujeito e mundo, com base no contexto sócio-político das(os) educandas(os). Para Freire (2016), o tema gerador:

Não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Investigar o “tema gerador” é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis. A metodologia que defendemos exige, por isto mesmo, que, no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto. Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela. Poderá dizer-se que o fato de sermos homens do povo, tanto quanto os investigadores, sujeitos da busca de sua temática significativa sacrifica a objetividade da investigação. Que os achados já não serão “puros” porque terão sofrido uma interferência intrusa. No caso, em última análise, daqueles que são os maiores interessados – ou devem ser – em sua própria educação [...]. Um mesmo fato objetivo pode provocar, numa sub-unidade epocal, um conjunto de “temas geradores”, e, noutra, não os mesmos, necessariamente [...]. É através dos homens que se

expressa a temática significativa e, ao expressar-se, num certo momento, pode já não ser, exatamente, o que antes era, desde que haja mudado sua percepção dos dados objetivos aos quais os temas se acham referidos (FREIRE, 2016, p. 163-164). [Grifos do autor].

Foto 4 - Tema gerador cipó-balaio da cultura Xukuru (trabalhado no 4º bimestre letivo de 2021).



Fonte: Acervo do Professor Toiope Xukuru.

Após reconhecer limites e potenciais da turma, os conteúdos temáticos da sociedade hegemônica e conteúdos específicos foram correlacionados entre disciplinas gerais e disciplinas específicas no PPP Xukuru (2013). Como por exemplo, o trabalho docente com a disciplina geral de Arte e a disciplina específica de Arte Indígena desde o Ensino Fundamental I. Além de agrupamentos das áreas mais próximas em um mesmo ramo, caso de Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia e Ensino Religioso). E também Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Arte, Arte Indígena e Educação Física) nos Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Nesse sentido, saberes indígenas e conhecimentos não-indígenas se interculturalizaram, isto é, foram diferenciados nos processos *de dentro* (do povo indígena) e *de fora* (de outros povos ou setores da sociedade) (POTIGUARA, 2017).

Dessa forma, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio ligaram conteúdos pedagógicos transversais entre todas as disciplinas, como exemplo, a interrelação entre significados da identidade nacional e identidade Xukuru.

Para isso, as atividades pedagógicas não se restringiram a transcrições, provas orais ou escritas. Pois, os Projetos Didáticos envolveram as(os) educandas(os) Xukuru

em atividades coletivas como grupos de pesquisa, seminários, encenação teatral. E, portanto, valorizaram a socialização com a presença da comunidade na escola ou em outros espaços de aprendizado no território. Como enfatizou o PPP Xukuru (COPIXO, 2013):

Os Projetos Didáticos

Os Projetos Didáticos ou projetos de trabalho tem sido uma excelente forma de trabalhar os conteúdos interculturais em sala de aula. Para compreender melhor essa proposta pedagógica, estudamos vários autores que tratam do tema e assim podemos ver a melhor forma e aplicá-la na nossa realidade.

No desenvolvimento do projeto de trabalho escolhemos sempre um tema a partir da nossa realidade geralmente associado ao calendário econômico, social, político e cultural do nosso povo. O tema precisa ser amplo e associado aos eixos do P.P.P (Identidade, História, Terra, Organização e Interculturalidade). Dessa forma, ele dá conta das necessidades da aprendizagem de nossos estudantes (COPIXO, 2013, p. 25) [Grifos das(os) autoras(es)].

E assim, a prática escolar fortaleceu a relação comunidade-escola, ao “fazer viver os saberes existentes na comunidade, os quais dizem respeito às vivências e memórias coletivas do povo, a identidade étnica e a relação com o Sagrado” (OLIVEIRA XUKURU, 2021, p. 131). No processo dialógico, os Projetos Didáticos escutaram todo o povo na construção de materiais e estratégias fortalecedoras da identidade Xukuru:

A estrutura de Projeto Didático e a estrutura da educação que nós estamos ofertando aos nossos estudantes na família [...]. A gente começou abril, maio, junho e julho [2020] pensando esse Projeto, uma discussão muito ampla dentro do território, com liderança, com a comunidade, com o Conselho de Educação, com os *mais velhos*. Toda essa escuta pra que a gente pudesse chegar a ofertar essa... já que nem todas as aldeias tem acesso à Internet, a gente viu que essas aulas on-line [durante a pandemia] não servia pra gente. A gente preparou todo o material didático de apoio, todas as apostilas dentro do Projeto Didático [...]. Eu tenho dito que esse material que estamos vivendo, agora, precisava ser publicado, porque é um material de referência [...] é um material que precisa ser publicado e o governo ter conhecimento da qualidade (Professor Toiope, 46 anos, veterano) [Grifos nossos].

No Ensino Fundamental (I e II), as(os) professoras(es) Xukuru trabalharam com o quadro branco e anotações no caderno para o registro dos conhecimentos construídos no contexto intercultural do seu povo, facilitando a leitura e a escrita. Assim, o trabalho docente desde o início da escolarização priorizou atividades práticas vinculadas à identidade do seu povo, como a produção de textos da literatura de cordel sobre a história Xukuru:

E aí, trabalhar com a turma multisseriada sempre foi muito bom. Porque a cada ano eu conseguia visualizar os avanços dos estudantes [...] na perspectiva de superar suas dificuldades, sempre trazendo pra realidade no contexto da comunidade [...] produzindo os textos coletivamente, a partir das histórias dos *mais velhos*, facilitando o processo de leitura e escrita [...]. Nas nossas vivências na comunidade, todos os estudantes costumavam levar um diário. Se fosse um momento de entrevista eles iam relatando mesmo os de educação infantil relatavam através de desenhos. A gente retornando pra escola utiliza o quadro [branco] ou os slides pra ir produzindo os textos e eles vão contando, coletivamente com a participação desde a educação infantil até o fundamental. Isso fortalece mesmo esse processo de alfabetização e superação das dificuldades dos estudantes. Lógico, que também esse trabalho individual, mas esse trabalho coletivo contribuiu bastante pra superar as dificuldades e fazer com que os estudantes avançassem e continuem avançando [...]. E aí, na sala de computadores a gente costumava produzir os textos [...]. Nessas trilhas [pelo território Xukuru], a gente volta pra sala de aula, com as entrevistas transcritas dos *mais velhos* e produzir literatura de cordel. E aí a gente vai elaborar junto com os nossos estudantes utilizando o quadro [branco] essas literaturas de cordel. Depois, a gente vai para a sala do computador pra digitar e organizar esses materiais, mas principalmente para a produção das nossas histórias, dos nossos cordéis (Professora Quia do Limo Laigo, 33 anos, novata) [Grifos nossos].

Assim, o trabalho pedagógico retomou espaços e construiu “*materiales didácticos alternativos y programas de educación bilingüe que, a pesar de seguir buscando una mejor “integración” de los grupos a las sociedades nacionales, reconocían el derecho de esos pueblos de fortalecer y mantener su propia cultura*” na “*proposición de un diálogo entre diferentes culturas*” (CANDAU, 2013, p. 147-148). Dessa maneira, no Ensino Médio as(os) professoras(es) orientaram a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A equipe pedagógica se organizou em grupos por áreas do conhecimento e não por disciplina, na abordagem dos conteúdos pedagógicos oficiais e específicos indígenas visando também a admissão das(os) educandas(os) nos exames para as escolas técnicas e ensino superior, com bons resultados na educação formal. Tais êxitos foram destacados pelas(os) docentes Xukuru:

Usamos o quadro branco, com data show, com slides, com papel ofício, cartolina, trabalhos em grupo. E a gente também vai para o campo de pesquisa [e se] faz essa relação do conteúdo oficial que o aluno precisa conhecer dentro do Ensino Médio para ele ter esse conhecimento [...] construído na coletividade, não é uma coisa isolada, particular. É uma coisa construída [...]. Ontem, teve um seminário só nas escolas Xukuru que atendem o Ensino Médio aonde já está pensando o TCC do aluno, né. Então, ontem foi a orientação com os 3º. Anos que eles vão fazer o TCC [...]. E a partir daí a gente ainda vamos ter uma prova seletiva pra medir o conhecimento dos estudantes a nível do ENEM⁹¹ aqui dentro do território. Então, a gente dividiu, por áreas de conhecimento, os professores. Então, para cada área de conhecimento, a gente colocou 5 professores por áreas que pensa essas atividades para todos os

⁹¹ O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998 para avaliação geral das(os) concluintes da educação básica no Brasil.

estudantes a partir do 6º ano até o Ensino Médio. Então, a gente fez esse núcleo de estudo por áreas de conhecimento. E tem saído um material de referência [...]. É fazer com que o aluno reflita que todos os saberes, todos os conhecimentos estão perpassando pela natureza, pelo ar, pelas pedras, pelas matas, pelos *mais velhos*, pelas crianças, enfim, até chegar no mundo da tecnologia [...]. Nós demos oportunidade pra mais de 60 jovens que tinha cursos aqui [egressas(os) das escolas Xukuru], que podia ser aproveitado na gestão municipal, né. Então, hoje nós temos um quadro de técnico de enfermagem muito grande que tá envolvido na gestão de Pesqueira (Professor Toiope, 46 anos, veterano).

Nós temos, anualmente, o egresso de estudantes das escolas do território Xukuru no IFPE do Campus Pesqueira que é uma instituição Federal. E com boas notas, com boas colocações. Então, a nossa escola, hoje eu posso afirmar, tem sim feito o seu papel [...]. Vocês conseguem colocar aluno na universidade pública? Sim. Nós temos [...] hoje estudante de Engenharia da Computação aí na [Universidade] Federal em Recife [que também] passou em Engenharia Elétrica aqui no Campus de Pesqueira (Professor Opipe, 31 anos, novato).

Outro aspecto importante foi que a circularidade metodológica fortaleceu a episteme Xukuru. Pois, a *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* fez as(os) educandas(os) e o povo Xukuru dialogarem sobre as diferenças de significados próprios ou apropriados, percorrendo os espaços do território e socializando leituras críticas de mundo em um movimento de circularidade dos saberes:

Começa na comunidade, vai pra escola, mas também volta pra comunidade. Então, é uma circularidade. A circularidade metodológica [ocorre] em todos os sentidos. Inclusive na produção do conhecimento. Porque a gente vai pra comunidade, aprende com ela, volta pra escola, sistematiza o que a gente aprendeu, mas também dá um devolutivo pra comunidade. Então, por exemplo: nós trabalhávamos a importância das mulheres da comunidade. E aí a gente decidiu homenagear três mulheres. A gente vai pra comunidade, faz pesquisas, faz entrevistas, volta pra escola. E aí a gente vai produzir o livro de literatura de cordel falando sobre essas mulheres. E quando esse livro tá pronto a gente chama a comunidade pra fazer a socialização pra apresentar e pra homenagear essas mulheres. Então, é essa circularidade: ir para a comunidade, sistematizar na escola, mas a gente volta na comunidade também pra apresentar. É um diálogo (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata).

Eu sou professor de Geografia. Eu posso passar um trabalho pra que meu estudante passe 15 dias em pesquisa, né. Então, eu posso utilizar o projeto didático e o tempo letivo dentro dessas duas expectativas, né [...]. Um aluno indígena ele vai ver essa semana História, porque ele se aprofundou nesse conhecimento que tá relacionando e que a gente acha importante que ele adquira dentro do território [...]. No Ensino Médio e no Ensino Fundamental a gente tem a mesma teoria vamos dizer assim. Um exemplo, a gente agora estamos iniciando um trabalho sobre a ecologia Xukuru aonde a gente tá visitando esses espaços que precisam ser preservados, né. Então, os alunos do Ensino Médio eles vão até esses espaços, fazer um estudo, uma pesquisa, como a gente vai trabalhar essa ecologia dentro do nosso território, certo? Esse é um projeto que o aluno tá inserido agora, com esse retorno às aulas, estudando a natureza Xukuru. Então, o professor passa dois dias com ele em sala de aula, e três dias é pesquisa de campo (Professor Toiope, 46 anos, veterano).

Desse modo, a circularidade cultural foi um processo aberto e mobilizador entre diferentes agentes culturais, para a organização política, conquista de direitos e transformação social (GRAMSCI, 1982). Essa circularidade foi fortalecida pela metodologia específica de reconhecer, diferenciar e reconstruir os saberes próprios e respeitar os demais saberes, proposta no RCNEI (BRASIL, 1998)⁹². O que permitiu circularizar o território com ideias de “recuperação de suas memórias históricas e a reafirmação de suas identidades étnicas e da valorização de suas culturas, assim como a preservação ambiental, o manejo de recursos naturais, a recuperação de áreas degradadas” (BANIWÁ, 2006, p. 155-156).

Portanto, o êxito da educação escolar deveu-se à mediação intercultural em uma metodologia específica do Magistério Indígena com a obtenção de bons resultados à nível da escolaridade, como também na valorização da identidade Xukuru.

Entretanto, a mediação intercultural foi prejudicada pela colonialidade na imposição estatal de uma identidade hegemônica imposta pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Além disso, a colonialidade foi internalizada na própria comunidade escolar, dificultando o trabalho docente Xukuru.

4.3 A colonialidade nas relações entre docentes e comunidade escolar: um desafio cotidiano para o fortalecimento da identidade Xukuru

As imposições da estadualização não foram os únicos desafios às práticas interculturais nessas escolas. Pois, o Magistério Xukuru enfrentou conflitos devido à internalização das colonialidades no cotidiano da comunidade escolar. Destacamos tais dificuldades como: a) divergências sobre a autonomia do trabalho docente; b) desafio na prática metodológica; c) choque cultural das(os) jovens durante o Ensino Médio; d) conflito de pais e mães de educandas(os) contrárias(os) à *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*.

Encontramos divergências sobre a autonomia no trabalho docente Xukuru. Pois, haviam professoras(es) Xukuru que pensaram a autonomia por um viés emancipatório no cenário de interculturalidade crítica das pedagogias decoloniais, isto é, no rompimento às opressões da colonialidade (TUBINO, 2005; WALSH, 2013). Como verbalizou um professor que:

⁹² No PPP Xukuru (COPIXO, 2013) existe um detalhamento de disciplinas trabalhadas ao longo do Ensino Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio conforme o processo de estadualização da SEDUC/PE.

Nós temos hoje cerca de trinta e seis **escolas e todas elas são viabilizadas dentro dessa perspectiva e fundamentadas sobretudo nesse contexto intercultural, na prática da lógica outra em quebrar os paradigmas e as colonialidades que permeiam a nossa sociedade. É fato.** Mas, isso é algo que a gente vê de maneira muito contundente de transformar essa realidade (Professor Xenupre, 35 anos, novato) [Grifos nossos].

No entanto, também haviam docentes Xukuru que discordaram desse cenário ideal, de completa emancipação ético-política, pela presença de elementos culturais indígenas juntamente à permanência da colonialidade que não favoreceu o viés crítico, com a sobreposição da cultura hegemônica no processo de interculturalidade funcional (TUBINO, 2007). Isso fez necessária a reflexão sobre os elementos opressores presentes nessas escolas dificultando o diálogo intercultural (NASCIMENTO; QUADROS; FIALHO, 2016). Tais permanências da colonialidade impuseram limites à autonomia escolar, na opinião da maioria das(os) docentes Xukuru:

Estamos inseridos em uma sociedade que ainda existe muitas heranças coloniais. Então, eu não vou dizer que a gente rompeu com a colonialidade, que a colonialidade [que] deixa suas raízes que foram [por] muito tempo desse processo de invasão dos nossos territórios, muito tempo em que a colonialidade se instalou aqui, colonização iniciou e deixou suas raízes e aí continua. Pra romper é um processo lento. Mas, a gente tenta romper a cada dia, tenta fortalecer essa educação que é específica e diferenciada (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata) [Grifos nossos].

Não é do dia pra à noite que a gente muda as personalidades, que a gente muda uma História. Se nosso país, hoje, tem mais de **500 anos de lutas e opressão**, pra nós Xukuru, hoje, que tamos dizendo aí temos 30 anos de luta, o tempo é pouco [...]. Dessas heranças que a gente fomos criados e que a gente fomos educados (Professor Toiope, 46 anos, veterano) [Grifos nossos].

Então, todo esse processo de luta nosso, do povo Xukuru, dos povos indígenas de Pernambuco, é muito forte, é muito forte, porque sabemos que temos os nossos direitos e as vezes ele é negado por questões mais preconceituosas que não deixa que o direito seja exercido por nós [...]. Uma causa de autoafirmação da identidade, de autonomia. **Uma causa que ela desobedece algumas regras eurocêtricas, né.** E aí, a gente vai caminhando nessa visão que dias melhores virão, por uma sociedade mais justa. Então, essa formação precisa ser feita é hoje, é já, para que o futuro guerreiro chegue lá na frente e saiba defender com mais vigor essa nossa História. Que não é só História indígena que vem a interculturalidade com outros sujeitos que precisam dessa força para caminhar e fazer valer as suas identidades (Professora Toiopa, 47 anos, veterana) [Grifos nossos].

Evidentemente, o trabalho pedagógico não foi fácil de ser realizado, ao combinar a pedagogia Xukuru e práticas metodológicas formais (não-indígenas). Como a reprodução das hierarquizações opressoras do sistema-mundo de concepção branco-patriarcal que também implicou na prática pedagógica de professoras(es) no início do

trabalho docente. Talvez, o mesmo ocorreu para aquelas(es) que retornaram ao Magistério Xukuru após longos anos de ensino em escolas não-indígenas. Portanto, um desafio metodológico na construção do trabalho docente não-submisso à exclusão política ou de gênero e individualismo da sociedade hegemônica:

São todos os professores que conseguem fazer isso de forma simples e natural? Não. Tem alguns que ainda estão no manejo, a gente precisa tentar juntos, dizendo, fazendo de novo, vamos refazer mais uma vez, porque lembra do nosso projeto [político pedagógico]? E aí o que difere da escola Xukuru é que esse projeto PPP [...], pra a própria escola indígena, ele não é só um projeto político pedagógico: ele é também um projeto de vida [...] ele esquece de fazer essa relação, aí eu digo assim: “você está vivenciando o projeto político pedagógico?” E a gente diz que o projeto político pedagógico é a vida da escola [...]. E ele “eita, verdade, tá no PPP”. E não fomos nós que escrevemos? Então, tudo o que está no PPP, precisa ser refletido de alguma forma (Professor Opipe, 31 anos, novato) [Grifos nossos].

Esses bloqueios às formas "otras" foram dependências hierárquicas internalizadas pelas(os) próprias(os) docentes, em *“su chatura moral y ceguera política harían inexplicable su permanência en el poder, si no fuera por el faccionalismo, el machismo y el colonialismo internalizado de que hacen gala también las cúpulas de muchos movimientos de corte popular o indígena”* (CUSICANQUI, 2010a, p. 18-19).

Assim, como o choque cultural que levava e ainda leva ao desinteresse das(os) educandas(os) na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Nos casos em que as(os) educandas(os) não se identificaram com os princípios da *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*, interessadas(os) no modo de vida hegemônico, cujas escolas não-indígenas negaram a identidade Xukuru:

Porque nós também temos realidade que talvez o aluno não queira se identificar com a escola Xukuru e ache importante fazer o curso de Ensino Médio na escola integral [não-indígena]. Ele [ela] tem esse direito enquanto cidadão (Professor Toiope, 46 anos, veterano).

Que em algum momento aí eles(as) [as(os) educandas(os)] se percam e deixem como segundo plano [...]. O desafio maior é não deixar se dispersar, por exemplo, que eles se dispersem da sua cultura [...] **é de fato fazer com que esse aluno não disperse da sua identidade cultural** [...]. Porque ele acaba se envolvendo em um outro mundo, em uma outra tecnologia, e isso pode, porventura, levá-lo sim a uma dispersão da sua prática cultural, dependendo de como for o processo aí de formação desse jovem, dessa criança (Professor Opipe, 31 anos, novato) [Grifos nossos].

Eu acho que é um dos grandes desafios do Ensino Médio é essa questão de manter os jovens na escola Xukuru. O fato de sair da aldeia todo dia, porque o jovem gosta dessa movimentação. Muitas vezes, nem frequenta a escola fica passeando na rua e enfim, chegando na cidade, tudo é diferente. O chamativo pra outras coisas, a mudança de foco acontece muito, muito. Em vez de ir pra a escola vão pra outro lugar, então tem todas essas questões... (Professora Sacarema, 49 anos, veterana) [Grifos nossos].

Ao nosso ver, uma situação semelhante aos jovens do povo indígena Panhĩ Apinajé atraídos pelo universo cultural da sociedade hegemônica, segundo o pesquisador indígena Júlio Apinajé (2017):

Atualmente há uma crise geracional entre o Panhĩ Apinajé. Os Mênwajaja (os jovens) dizem que os anciãos não passam o conhecimento que detêm adiante. Os anciãos, por sua vez, afirmam que os jovens não têm curiosidade ou interesse em aprender, sendo que os próprios Mênwajaja não discutem isso entre eles. Isto causa um problema muito grande para a comunidade, pois os saberes ancestrais acabam não sendo transmitidos da forma adequada às novas gerações, que seduzidas pelo universo cultural não-indígena, não sabem mais como agir adequadamente. Este processo está muito rápido (APINAJÉ, 2017, p. 75).

Nesse cenário, a negação à identidade Xukuru também partiria da própria família em conflito com o trabalho docente específico e diferenciado. Quando os pais e mães ameaçaram retirar as(os) filhas(os) dessas escolas acreditando que fosse tempo perdido aprender a cultura do seu povo, afirmada na *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*:

Eles começaram a se negar, eles tinham medo de assumir. E isso foi passando pro seus filhos. Então, os desafios começam aí. [A] Mudança de mentalidade mesmo e esse trabalho a escola fez. São desafios, ainda hoje existe esse tipo de desafio, mas a gente já deu uma avançada imensa, mas esses desafios ainda ocorrem. **Da família que não assume, não quer que o filho vá pro toré. Então, são desafios que a gente na educação Xukuru enfrenta** (Professora Sacarema, 49 anos, veterana) [Grifos nossos].

Por exemplo, em dias de Assembleia o nosso calendário escolar não funciona com aula [na escola]. Nós vamos para a Assembleia que lá é o espaço dessa aprendizagem. **Durante um tempo, os pais não entendiam isso. Os próprios indígenas não entendiam isso. E achavam que a escola tava parando e que era direito dos filhos deles irem pra a escola estudarem.** E a gente foi conversando. Nós fizemos uma Pré-Assembleia, 2016 [...], nas comunidades. A Assembleia tratava sobre a educação e nós fomos ouvir as 24 aldeias do território Xukuru. Ouvir os pais sobre como conceber ou perceber uma educação específica e aí uma das coisas que eles traziam é: **“quando tem Assembleia vocês param demais, os meninos ficam uma semana sem ir pra escola”**. E aí, a gente foi colocando: “mas, quem disse que o seu filho decidiu ir pra Assembleia ele não tá aprendendo [...]. Alguns pais não entendiam: **“meu filho tá perdendo tempo”**. A gente já chegou a ouvir, pais dizer: **“eu vou tirar meu filho da escola daqui, porque vocês só querem ensinar “coisa de índio”** (Professor Opipe, 31 anos, novato) [Grifos nossos].

A expressão “coisa de índio” dita por um pai ou mãe de um(a) educanda(o) deixou claro que nem todas(os) as(os) moradoras(es) e daquelas(es) com família no território estavam envolvidas(os) nas lutas epistêmicas do povo Xukuru. Essas mesmas famílias usufruíram de direitos à cidadania indígena, de um projeto de vida que se, não fosse

mantido, perderiam as conquistas das retomadas territoriais-educacionais a favor dos latifundiários. Portanto, considerando a escola Xukuru também como um espaço de conflitos causados pela internalização da ferida colonial e reprodução da episteme noratlântica.

Especificamos nas falas de nossas(os) professoras(es), que as colonialidades desafiaram o fortalecimento da identidade Xukuru. As problemáticas da dispersão cultural da(o) educanda(o), negação da família contra a escola indígena e dificuldades no manejo da autonomia escolar são obstáculos à prática docente na perspectiva da Colonialidade do Poder, Colonialidade do Saber, Colonialidade do Ser (SILVA, 2013; 2014). E da Colonialidade da Mãe-Natureza, na substituição dos referenciais culturais e ambientais indígenas pelos valores e crenças do sistema-mundo, na *“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 y con los ancestros”* (WALSH, 2010, p. 14).

Tais internalizações da colonialidade na comunidade escolar resultaram em marcadores negativos da identidade étnica (D'ANGELIS, 2012). Porque, a identidade Xukuru foi fragilizada por opiniões contrárias ao autorreconhecimento ético e sociopolítico entre familiares e educandas(os). De maneira que, o esvaziamento cultural conduziu à autonegação e impôs uma identidade hegemônica. Pois, nem todo aquela(e) que viveu no território ou com ele manteve uma ligação familiar se enxergou enquanto Xukuru em meio à continuidade das retomadas territorial-educacionais.

Assim como, alguns docentes tiveram dificuldades na construção de estratégias de ensino para o autorreconhecimento da identidade Xukuru. Claramente, as lacunas e incompreensões na fase de entrada ou retorno à docência específica acabaram reproduzindo submissões às hierarquias hegemônicas nas dificuldades de construção do trabalho pedagógico envolvido nas tradições do povo. Portanto, o projeto emancipatório de afirmação da identidade étnica dependeu do envolvimento epistêmico, isto é, do fortalecimento da identidade Xukuru através da vivência e defesa dos seus valores e crenças.

4.3.1 Estratégias pedagógicas para o fortalecimento da identidade Xukuru

As(os) docentes trabalharam na valorização dos valores e crenças em que “a escola veio dar a essa identidade, orgulho e autoestima, preenchendo o lugar do medo, da

baixa autoestima, da vergonha" em se autorreconhecer como povo conforme a pedagogia Xukuru (CAVALCANTE, 2007, p. 163-164). Para isso, as estratégias do trabalho docente caminharam pelo diálogo com as(os) educandas(os), pais e mães em reuniões pedagógicas. Ressaltando que a escola Xukuru foi a única que vivenciou a autoafirmação da identidade de seu povo e também a cidadania brasileira:

[Em] reuniões com os pais, reuniões com os jovens, explicando a importância deles permanecerem na aldeia, na escola da comunidade, que oferta o mesmo ano da modalidade, e que além de ofertar, eu falo mais dos alunos do Fundamental II, Anos Finais, 8º e 9º ano e 1º. Ano do Ensino Médio [...]. Fazer esse momento com eles de explicar a importância da escola Xukuru, de todas as conquistas que nós já tivemos, da importância deles para o povo Xukuru, que eles podem sim estudar, se formar, fazerem sua formação, voltar pra o território pra servir ao seu povo, pra estar junto do seu povo. São reuniões que acontecem com os pais e com os jovens nessa perspectiva de compreender que lá fora existem muitas outras coisas que atraem mais que a escola, que muitas vezes se perdem [...], **que outra escola [não-indígena] não traz a sua História, o fortalecimento da sua identidade [...] aprende o que é da sociedade [hegemônica], do não-indígena, e aprende, vivenciando, vivendo, o que é do povo Xukuru** (Professora Sacarema, 49 anos, veterana) [Grifos nossos].

Se vier a acontecer esse distanciamento, como a gente pode trazer esse guerreiro pra entender isso [...]? Tipo, pra que a gente ser esse guerreiro ou essa guerreira Xukuru não preciso necessariamente viver dentro do território. Eu posso ser esse guerreiro ou essa guerreira morando na capital, morando na cidade, morando em um outro Estado. **O pertencimento é o que vai fazer esse guerreiro, essa guerreira formar-se** (Professor Opipe, 31 anos, novato) [Grifos nossos].

Como novos caminhos para as retomadas territorial-educacionais consideramos a articulação política no compartilhamento da experiência cultural indígena. Ao denunciar e desconstruir as negações epistêmicas do “Dia do Índio” (Dia 19 de abril), professoras(es) e lideranças articularam a participação das(os) jovens educandas(os) Xukuru em mobilizações políticas como o Acampamento Abril Indígena (encontro anual interétnico), no questionamento ao racismo epistêmico e a afirmação da identidade indígena, sob modos *otros* (GROSGOUEL, 2007; WALSH, 2010). Nesse caminho, a participação dos opipes nos atos políticos do movimento indígena os envolveu na *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*:

Nós estávamos agora vivenciando, por exemplo, o Acampamento Abril Indígena [...]. O Acampamento Abril Indígena é o encontro anual de discussão dos povos indígenas não só do Nordeste, mas do país inteiro, **sobre a ilegitimidade do governo frente ainda à demarcação de territórios, frente à invasão desses territórios, frente ao assassinato de indígenas que ainda existe no país**. Então, no último dia 28 (abril) nós tivemos uma mesa que os Xukuru puderam participar no acampamento. É um acampamento que acontece anualmente em Brasília, nós temos aqui uma delegação de 40 a 50

peças de Xukuru que participam. E por incrível que pareça muitos são os jovens que querem ir. Eles querem vivenciar. **Muitos desses jovens não ouviram ou não vivenciaram a retomada, eles conhecem o processo da retomada através da escola, da história, da interdisciplinaridade que acontece. Então, ter um movimento é meio que, eu preciso ir saber como foi isso, como foi que Xikão também lutou. Então, muitos jovens nos procuram. “A gente quer ir pra Brasília, a gente quer ir pro movimento, a gente quer descer pra Recife, já ocupamos a Secretaria de Educação aí em uma época, a gente precisa ir mobilizar em Arcoverde. Olhe os nossos motoristas estão sem receber, o que é que vamos fazer?”.** Então, esses jovens assumem muito cedo também essa liderança. E a gente estimula isso, porque de fato é o nosso papel enquanto professor, enquanto guerreiro, enquanto indígena, enquanto comunidade. É de fato em todo e em qualquer espaço, o objetivo é defender o nosso território, nossa territorialidade. É muito bom viver e de observar o quanto foi assertivo as estratégias e os enfrentamentos dos nossos *mais velhos* e das nossas lideranças pra que nós de fato estivéssemos aqui hoje falando sobre isso (Professor Opipe, 31 anos, novato).

Claramente, o trabalho docente Xukuru cooperou no fortalecimento dos povos indígenas do Brasil. Pois, os princípios da *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* foram ensinados nas visitas a outros povos ou na vinda destes à Serra do Ororubá. Assim, as(os) docentes Xukuru também contribuíram na organização das práticas escolares dos povos indígenas brasileiros:

A gente tem trabalhado muito é chegar e ocupar o nosso lugar de fala. Resistir e ocupar esses lugares que são nossos. Eu saí em uma jornada junto com outra companheira há 2 anos atrás. Nós fomos fazer uma jornada no Rio de Janeiro, num projeto. E aí nós fomos passar na região litoral do Rio do Janeiro e São Paulo em comunidades a forma como a educação Xukuru tem realizado o seu papel. E incentivar essas comunidades. Nós conseguimos conhecer comunidades ribeirinhas, comunidades indígenas que estão ali assentadas na região, nós conseguimos vivenciar diversas comunidades *outras* levando essa forma de organização própria do povo Xukuru. Eu participei também de um outro projeto, o Projeto Sauê, onde o câmara era um índio Xingu. Esse índio quando veio pra cá, foi fazendo a reportagem com a gente, começou a visitar o território pra ver como de fato funcionavam as coisas, ele olhava pra gente e disse assim: como fazemos pra que vocês possam ir lá pro meu povo dizer um pouquinho dessa organização? Então, a gente percebe que existe também ainda parentes, indígenas, que estão nesse processo de organização. É aquilo que eu te disse, quando a gente vai para a pauta do movimento indígena, independente da região do Estado, ela é única, porque é por liberdade que nós lutamos, é por existência mesmo que nós lutamos, é por espaço, por direito, por lugar de existir, por isso independe do lugar que se está (Professor Opipe, 31 anos, novato) [Grifos nossos].

Então, as estratégias pedagógicas fortaleceram a identidade Xukuru pela articulação das retomadas territorial-educacionais a outros povos conectados pelo movimento indígena (MUNDURUKU, 2012; ALARCON, 2013; LACERDA, 2021). E pelo diálogo com a família e as(os) próprias(os) educandas(os) afirmando a resistência pedagógica na desconstrução de preconceitos da colonialidade trazendo para a escola e

levando para o território saberes Xukuru fortalecidos (COPIXO, 1997; POTIGUARA, 2009; 2017; CUSICANQUI, 2010a; 2010b; 2018; OLIVEIRA XUKURU, 2021).

Assim, as práticas docentes permaneceram em um contínuo processo de retomadas territorial-educacionais. Pois, os princípios da *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* (Compromisso-Conscientização; *Surgimento de Novas(os) Guerreiras(os) Xukuru*; Mãe-Terra; Dom da Natureza; Oralidade) foram desafiados pelas negações da identidade hegemônica. Consequentemente, as lutas epistêmicas mobilizaram e ainda mobilizam o trabalho docente para o fortalecimento da identidade Xukuru.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas análises acima, construímos com as(os) professoras(es) Xukuru diálogos interculturais sobre o fazer pedagógico. Assim, não podemos dissociar a ação política e atividade cultural em todos os desafios do Magistério Indígena.

Também deixamos clara a continuidade nas retomadas territorial-educacionais, isto é, trataram-se de lutas em andamento, não um processo terminado por direitos coletivos a práticas de ensino específicas e diferenciadas. Portanto, a luta epistêmica permaneceu em dois processos fortalecedores da identidade Xukuru: a luta retomando espaços de vivência e o projeto emancipatório de afirmação da identidade étnica (do PPP Xukuru).

No caminho decolonial, valorizamos referenciais *otros*, nos quais as(os) pesquisadoras(es) indígenas fizeram a sua contribuição teórica sobre a educação escolar em seus povos. Pois, nossas discussões teóricas tiveram autoras(es) indígenas que categorizaram princípios ético-políticos de resistência e autonomia pedagógica, constituídos a partir de matrizes epistêmicas *otras*.

Vale ressaltar que as duas gerações de professoras(es) Xukuru iniciaram o fortalecimento da identidade étnica de maneiras diferentes. Ou seja, a(o) professor(a) que iniciou o magistério nas primeiras retomadas territorial-educacionais não é a(o) mesma(o) do período posterior ao processo de estadualização. Uma vez que, as(os) veteranas(os) vivenciaram os primeiros passos da *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* e o início da reconstrução da memória do povo. Enquanto professoras(es) novatas(os) tiveram de aprender com as(os) veteranas(os), pela Oralidade dos *mais velhos*, leitura de textos indígenas e nas experiências interculturais de formação inicial ou continuada.

Assim, a prática docente das(os) professoras(es) veteranas(os) e novatas(os) interagiu na construção coletiva das metodologias de ensino, como forças conjuntas na continuidade das retomadas territorial-educacionais no projeto político pedagógico do seu povo. Portanto, em reciprocidade para o fortalecimento da identidade Xukuru.

Embasados nas verbalizações das(os) professoras(es) Xukuru sobre a prática docente, ressaltamos que existiram ambivalências de uma pedagogia intercultural e pluralista, mas também regras eurocêntricas da sociedade hegemônica. Em resumo, fizemos as seguintes considerações:

I – Especificamos nas falas das(os) professoras(es) entrevistadas(os) que a identidade étnica está fortemente representada no processo formativo das(os) professoras(es)

veteranas(os) e professoras(es) novatas(os), como uma luta interior, luta epistêmica, do povo Xukuru pela educação escolar e não uma escolarização individual. Embora, a experiência docente Xukuru transcorresse com limitações à autonomia de ensino nas fragilidades de direitos e imposição de normas eurocêntricas. Porque, o Magistério Xukuru permaneceu dentro de um sistema de ensino do Governo do Estado de Pernambuco, em condições de trabalho desvalorizadas e ausência de formação continuada específica na reprodução das Colonialidade do Poder, Colonialidade do Saber, Colonialidade do Ser, assim como da Colonialidade da Mãe-Natureza. Tais colonialidades, também foram internalizadas por familiares e educandas(os) e nas(os) próprias(os) professoras(es), especialmente, no início ou fase de retorno ao Magistério Xukuru. Portanto, a forte presença das colonialidades no cenário pedagógico tentou impor uma identidade hegemônica;

II – Identificamos as lutas epistêmicas nos eixos pedagógicos do PPP Xukuru (COPIXO, 2013), nas estratégias por autonomia do trabalho docente, não apenas à sala de aula, mas também a outros espaços pedagógicos, autoformações e vivências de ensino no território especificado. Mesmo porque, a sala de aula e o território indígena dialogaram a partir da Oralidade nas atividades docentes. E a interculturalidade sistematizou, ou seja, diferenciou temas da identidade não-indígena e temas da identidade Xukuru no cuidado com o futuro étnico, ainda que existiram e existam internalizações da colonialidade e choques culturais, quanto também divergências no fazer pedagógico devido à integração dos Xukuru à sociedade nacional. Nesse sentido, o diálogo intercultural se apresentou na tradução e circularidade cultural como processos pedagógicos de resistência para o fortalecimento da identidade Xukuru.

Claramente, a *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* fortaleceu a identidade indígena quando a escola questionou a subordinação, diferentemente de outras escolas não-indígenas reprodutoras das desigualdades e exclusões sociais. Assim, podemos dizer que as(os) professoras(es) Xukuru foram e são lideranças epistêmicas: mediadoras(es) dos saberes do povo para a escola e, assim, fortalecedoras(es) da identidade Xukuru.

Outros questionamentos precisam ser feitos, como por exemplo: quais as preocupações dos eixos pedagógicos sobre agricultura, questões de gênero? Como os retrocessos autoritário-neoliberais afetarão o trabalho da próxima geração docente Xukuru? Quais os próximos caminhos das retomadas territorial-educacionais no fortalecimento da identidade Xukuru?

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Jórissa Danilla Nascimento. Teoria Pós-Colonial, estudos subalternos e América Latina: uma guinada epistemológica. **Revista Estudos de Sociologia**, v. 21, n. 41, p. 273-289, 2016.
- ALARCON, Daniela Fernandes. A forma retomada: contribuições para o estudo das retomadas de terras, a partir do caso Tupinambá da Serra do Padeiro. **Ruris**, v. 7, n. 1, 2013.
- ALMEIDA, Eliene Amorim de. A educação escolar indígena no Brasil a partir da década de 1990. **Revista FAFIRE**, Recife, v. 11, n. 2, p. 51-62, 2018.
- ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de educação intercultural da UFPE/CAA/ Curso de Licenciatura Intercultural**. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A política de educação escolar indígena: limites e possibilidades da escola indígena**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2001.
- ANDRADE, Lara Erendira Almeida de. **“Nem emergentes, nem ressurgentes, nós somos povos resistentes”:** território e organização sócio-política entre os Pankará. 2010. Monografia (Bacharel em Ciências Sociais). Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2010.
- APINAJÉ, Júlio Kamêr R. Processo de educação intercultural: possíveis reflexões. In: LANDA, Mariano Baez, HERBETTA, Alexandre Ferraz (Org.). **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, 2013.
- 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. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. **MANA**, v. 12, n. 1, p. 39-68, 2006.
- BAUER, Martin W. Análise de Conteúdo Clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena no século XX. *In: Histórias e memórias da educação no Brasil (Século XX)*. V. VIII. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOLIVIA. Capítulo sexto: educación, interculturalidad y derechos culturales, Sección I: Educación. *In: Constitución Política del Estado da Bolivia*. La Paz: 2009. Disponível em: https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

BONIN, Iara. **Cosmovisão indígena e modelo de desenvolvimento**. Disponível em: <https://cimi.org.br/cosmovisao-indigena-e-modelo-de-desenvolvimento>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BOURDIEU, Pierre. Classificação, Desclassificação, Reclassificação. *In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (Org.). Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/522095/CF88_EC92_Livro.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº. 26 de 4 de fevereiro de 1991** que dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília: Presidência da República (Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos), 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **Estatuto do Índio de 19 de dezembro de 1973**. Brasília: Presidência da República (Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos), 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação [Lei Nº. 9.394/1996] de 20 de dezembro de 1996**. Atualizada até março de 2017. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Concurso para professor indígena é realidade em Santa Catarina**, Florianópolis: 15 ago. 2017. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/sc/sala-de-imprensa/noticias-sc/concurso-para-professor-indigena-e-realidade-em-santa-catarina>. Acesso em: 03. jul. 2021.

BRASIL. **Parecer Nº. 13 aprovado em 10 de maio de 2012 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB), 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1080

[6-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Parecer Nº. 14 de 14 de setembro de 1999**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação (MEC)/Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB), 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução MEC Nº. 2 de 1º de julho de 2015**: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, Brasília: 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução Nº. 03 de 10 de novembro de 1999**. Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB), 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

CALDART, Roseli Salette. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 57, n.5, p. 611-614, 2004,

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. *In*: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial. Quito: Ediciones Abya-Ayala, 2013.

CASANOVA, Pablo González. Colonialismo interno (uma redefinição). *In*: CASANOVA, Pablo González (Org.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires, CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar>. Acesso em: 13 fev. 2020.

CAVALCANTE, Heloisa Eneida. “Reunindo as Forças do Ororubá”: A escola no projeto de sociedade dos Xukuru. *In*: ATHIAS, Renato (Org.). **Povos indígenas de Pernambuco: identidade, diversidade e conflito**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

CECHINEL, André (Org.). Estudo/Análise Documental: uma Revisão Teórica e Metodológica Research/Document Analysis: *In: Their Theoretical And Methodological Aspects/Criar Educação*. Criciúma, v. 5, n. 1, 2016. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/8954/be381ede65daba21c4b736d217b201fd3235.pdf>.

Acesso em: 10 abr. 2021.

CHOQUE, Vitaliano Soria. Los caciques apoderados y la lucha por escuela (1900-1952). *In: CHOQUE, Roberto (Org.). Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización? La Paz: Nuestra Biblioteca, 1992.*

COELHO XUKURU, Hélio Ferreira. **Povo Xukuru do Ororubá: conflitos fundiários e nova administração no território indígena em Pesqueira e Poção (PE)**. 2017. Monografia (Graduação em Arquitetura e Urbanismo). Faculdade Damas da Instrução Cristã. Recife: Faculdade Damas da Instrução Cristã, 2017.

COPIPE. **Caderno do tempo**. 1.ed. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire, 2002.

COPIPE. **Contando e escrevendo suas histórias: professores indígenas de Pernambuco**. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 1997.

COPIPE. **Educação indígena se aprende mesmo é na comunidade: professores e professoras indígenas em Pernambuco**. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire, 2000a.

COPIPE. **Meu povo conta**. 2.ed. Belo Horizonte: Centro de Cultura Luiz Freire, 2006.

COPIPE. **Nosso Povo, Nossa Terra: contando e escrevendo suas histórias – Professores Indígenas de Pernambuco**. Recife: Secretaria de Educação do Governo do Estado de Pernambuco, 2000b.

COPIXO. **Plantando a memória do nosso povo e colhendo os frutos da nossa luta: O Projeto Político Pedagógico das Escolas do Povo Xukuru do Ororubá**. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire, 2005.

COPIXO. **Plantando a memória do nosso povo e colhendo os frutos da nossa luta: O Projeto Político Pedagógico das Escolas do Povo Xukuru do Ororubá**. Ed. rev. Pesqueira: Ed. das(os) Autoras(es) Professoras(es) Xukuru do Ororubá, 2013.

COPIXO. **Xukuru: Filhos da Mãe Natureza: uma História de resistência e luta**. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire, 1997.

COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. Cultura, o ensino de Sociologia e a. *In: BRUNETTA, Antonio Alberto (Org.). Dicionário do Ensino de Sociologia*. 1.ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

CUSICANQUI, Silvia Rivera, LEHM, Zulema (Org.). **Los artesanos libertarios y la ética del trabajo**. La Paz: Editorial e Imprenta Gramma, 1988.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **“Oprimidos pero no vencidos”: luchas del campesinado Aymara y Qhechwa (1900-1980)**. 4.ed. La Paz: La Mirada Salvaje, 2010a.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. 1.ed. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010b.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Un mundo ch'ixi es posible**. 1.ed. Ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Kaingáng: Questões de Língua e Identidade. **LIAMES: Línguas Indígenas Americanas**, v. 2, n. 1, p. 105–128, 2012.

DANTAS, M. T., GONDIM, S. M. G (Org.). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v. 12, n. 28, p. 139-152, 2004.

ECUADOR. Capítulo cuarto: Derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades. *In: Constitución de la Republica del Ecuador*. Quito: 2008. Disponível em: https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

ESPAR, Vitória Teresa da Hora. **Processo de estadualização da educação escolar indígena e desafios para um currículo intercultural**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2014.

ESTADO DA BAHIA, **Diário Oficial do Estado da Bahia**. Edital SEC/SUDEPE nº 001/2019, Salvador: 26 fev. 2019. Disponível em: <https://dool.egba.ba.gov.br/ver-pdf/5706/#/p:1/e:5706>. Acesso em: 03 jul. 2021.

ESTADO DO MARANHÃO, **Edital nº 19/2019 SEDUC**, São Luiz: 17 mai. 2019. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2019/05/EDITAL-19-2019-INDIGENA-1.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2021.

ESTADO DO MATO GROSSO, **Diário Oficial do Estado do Mato Grosso**, Cuiabá: p. 11, 2006. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/14002/#/p:1/e:14002>. Acesso em: 03 jul. 2021.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. Perspectivas teórico-epistemológicas na pesquisa educacional. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010. Disponível em: <https://www.faculdedamas.edu.br/revistafd/index.php/academico/article/viewFile/548/483>. Acesso em: 23 mar. 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FEITOSA, Saulo Ferreira. O Estado brasileiro, os povos indígenas e o desafio da interculturalidade. **Revista SURES**, n. 7, p. 25-38, 2017.

FIALHO, Vânia. **As fronteiras de ser Xukuru: estratégias e conflitos de um grupo indígena do Nordeste**. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 1992.

FINE, Michelle, WEIS, Lois, WESEEN, Susan, WONG, Loonmun (Org.). Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. *In: DENZIN, Norman*

K., LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FLICK, Uwe. Embasamento da pesquisa qualitativa. *In: Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOLHA DE PERNAMBUCO, **Cacique Xikão: vinte anos sem o guerreiro**. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/cacique-xikao-vinte-anos-sem-o-guerreiro-veja-fotos/68828/>. Acesso em: 28 dez. 2020.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas, GONDIM, Sônia Maria Guedes (Org.). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GARCIA, Regina Leite (Org.) **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2011.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In: BAUER, Martin W., GASKELL, George (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GENTILI, Pablo, SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Editora Vozes: Petrópolis, 2012.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In: MINAYO, Cecília de Souza, DESLANDES, Suely Ferreira (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Revista Ciência e Cultura**, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Medina S.A., 2009.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. *In: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) e a Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME)**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/OrganizaC3A7%C3B5esindC3ADgenas>. Acesso em: 23 mar. 2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Terras Indígenas de Pernambuco**. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br>. Acesso em: 23 mar. 2021.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

KAINGANG, Bruno Ferreira. Autonomia das escolas indígenas: a posição dos professores índios: Obstáculos à autonomia das escolas indígenas. *In*: D'ANGELIS, Wilmar, VEIGA, Juracilda (Org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Encontro de Educação Indígena no 10º. Congresso de Leitura do Brasil (COLE, 1995). Campinas: Mercado de Letras, 1997.

KNAPP, Cássio, MARTINS, Andérbio Márcio Silva. Alguns apontamentos para a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada: identificando os desafios e construindo possibilidades. *In*: LANDA, Mariano Baez, HERBETTA, Alexandre Ferraz (Org.). **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político**. Goiania: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5727070/mod_resource/content/1/ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo-1-34.pdf. Acesso em: 04 mar. 2022.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. Disponível em: <https://ds.saudeindigena.icict.fiocruz.br/bitstream/bvs/1969/1/KrenakC20Ailton20-202020-20O20amanhC3A320nC3A3o20estC3A120a20venda.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2022.

LACERDA, Rosane Freire. A “Pedagogia Retomada”: uma contribuição das lutas emancipatórias dos povos indígenas no Brasil. **Revista de Educação**, v. 7, n. 13, p. 192-222, 2021.

LUDERMIR, Chico. Marcos Xukuru: estamos num processo de descolonização: Cacique há duas décadas, ele fala sobre a luta histórica do seu povo e dos caminhos de autonomização indígena frente a um processo de colonização que nunca acabou. *In*: **Revista Continente Multicultural**, ano XIX, n. 228, p. 4-17, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 61-72, 2008.

MELIÀ, Bartolomeu. Bilinguismo e escrita. *In*: D'ANGELIS, Wilmar, VEIGA, Juracilda (Org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Encontro de Educação Indígena no 10º. Congresso de Leitura do Brasil (COLE, 1995). Campinas: Mercado de Letras, 1997.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MELIÀ, Bartomeu. Teko porã: formas do bom viver Guarani, memória e futuro. *In*: SILVEIRA, Nádia Heusi, MELO, Clarissa Rocha de, JESUS, Suzana Cavalheiro de

(Org.). **Diálogos com os Guarani: articulando compreensões antropológicas e indígenas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MINAYO, Cecília de Souza, DESLANDES, Suely Ferreira (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINDLIN, Betty. Texto e leitura na escola indígena. *In: D'ANGELIS, Wilmar, VEIGA, Juracilda (Org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas***. Encontro de Educação Indígena no 10º. Congresso de Leitura do Brasil (COLE, 1995). Campinas: Mercado de Letras, 1997.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. **Magistério Masculino: (Re)Despertar Tardio da Docência**. 2003. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife: UFPE, 2003.

MUNDURUKU, Daniel. Posso ser quem você é, sem deixar de ser o que sou: a gênese do Movimento Indígena Brasileiro. *In: **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)***. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do, QUADROS, Marion Teodósio de, FIALHO, Vânia Rocha. Interculturalidade Enquanto Prática na Educação Escolar Indígena. **Revista ANTHROPOLOGICAS**, v. 27, n.1, p. 187-217, 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice, NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins (Org.). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu. *In: **Bourdieu & a Educação***. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NÓVOA, António (Org.). I O passado e o presente dos professores. *In: **Profissão professor***. 2.ed. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA XUKURU, Maria Roseane Cordeiro de. **A prática pedagógica das/nas escolas Xukuru: encontros com a pedagogia decolonial na comunidade-escola**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru: UFPE, 2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a Educação**. 2. ed. Coleção Pensadores & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *In: **A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena***. 2.ed. Contra Capa: LACED, 2004.

OLIVEIRA, Jorge Leite de. **Texto acadêmico: técnicas de redação e de pesquisa científica**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Kelly Emanuely de. **Estratégias sociais no Movimento Indígena: representações e redes na experiência da APOINME**. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2010.

PATZI P., Félix. Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (una aproximación al análisis de la reforma educativa). *In: Bulletin de l'Institut français d'études andines*, vol. 28, núm. 3, 1999, **Institut Français d'Études Andines**, Lima, Organismo Internacional. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12628316>. Acesso em: 10 mar. 2022.

PAVAN, Ruth, LOPES, Maria Cristina Lima Paniago. **A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não-convencional**. *In: 36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Grupo de Trabalho n. 21, 2013*. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt21_2726_texto.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Decreto Nº. 24.628 da Secretaria Estadual de Educação do Governo de Pernambuco**. Recife: 2002.

POTIGUARA, Rita Gomes Nascimento. Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. *In: Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 62, p. 373-389, 2017.

POTIGUARA, Rita Gomes Nascimento. **Rituais de resistência: Experiências pedagógicas Tapeba**. 2009. 209f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2009.

POUTIGNAT, Phelippe, STREIFF-FENART, Jocelyne. Capítulo 1: A etnicidade: um novo conceito para um fenômeno novo? *In: POUTIGNAT, Phelippe, STREIFF-FENART, Jocelyne (Orgs.). Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrick Barth*. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

POVO XUKURU DO ORORUBÁ. **Carta da II Assembleia Geral**. Aldeia São José, 2002. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1yAV7S5iY1IWn6KeyYYq8xzu5owBFT2pB>. Acesso em: 12 ago. 2021.

POVO XUKURU DO ORORUBÁ. **Carta da IV Assembleia Geral**. Aldeia São José, 2004. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1yAV7S5iY1IWn6KeyYYq8xzu5owBFT2pB>. Acesso em: 12 ago. 2021.

POVO XUKURU DO ORORUBÁ. **Carta da VI Assembleia Geral**. Aldeia Pão de Açúcar, 2006. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1yAV7S5iY1IWn6KeyYYq8xzu5owBFT2pB>. Acesso em: 12 ago. 2021.

POVO XUKURU DO ORORUBÁ. **Carta da XI Assembleia Geral**. Aldeia Vila de Cimbres, 2011. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1yAV7S5iY1IWn6KeyYYq8xzu5owBFT2pB>. Acesso em: 12 ago. 2021.

POVO XUKURU DO ORORUBÁ. **Carta da XIII Assembleia Geral**. Aldeia Pedra D'Água, 2013. Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/folders/1yAV7S5iY1IWn6KeyYYq8xzu5owBFT2pB>.
Acesso em: 12 ago. 2021.

POVO XUKURU DO ORORUBÁ. **Carta da XVI Assembleia Geral**. Aldeia Pedra D'Água, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1yAV7S5iY1IWn6KeyYYq8xzu5owBFT2pB>. Acesso em: 12 ago. 2021.

POVO XUKURU DO ORORUBÁ. **Carta da XVII Assembleia Geral**. Aldeia Pedra D'Água, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1yAV7S5iY1IWn6KeyYYq8xzu5owBFT2pB>. Acesso em: 12 ago. 2021.

QUENTAL, Pedro de Araújo. A latinidade do conceito de América Latina. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia**, da Universidade Federal Fluminense, v. 14, n. 27, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. 3.ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Marlene (Org.). Educação Rural. *In*: **Dicionário da Educação do Campo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

ROMÃO, José Eustáquio. Paradigmas do Oprimido. *In*: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Medina S.A., 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In*: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, Cláudio Eduardo Felix dos. **Uma escola para “Formar Guerreiros”: Professores e Professoras Indígenas e a Educação Escolar Indígena em Pernambuco**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco: Recife: UFPE, 2004.

SECCHI, Darci. Política de educação escolar indígena: nos caminhos da autonomia. *In*: **28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Grupo de Trabalho n. 5, 2005. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-389-int.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SILVA XUKURU, Edeila Amorim da, OLIVEIRA XUKURU, Raquel Aparecida Cordeiro de, OLIVEIRA XUKURU, Roselly Cordeiro de. **O(a) Guerreiro(a) Xukuru: a concepção e formação fortalecida a partir da educação escolar indígena**. 2018. Trabalho de Conclusão (Licenciatura Intercultural Indígena). Universidade Federal de Pernambuco: Caruaru, 2018.

SILVA, Alexandre Evangelista da. Ambivalência entre os Xukuru do Ororubá de Pesqueira, Pernambuco. **Tellus**, n. 37. p. 147-177, 2018.

SILVA, Edson Hely. Capítulo III: vivências, lugares e memórias. **Xucuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1959-1988**. 2008. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual de Campinas: Campinas. 2008.

SILVA, Janssen Felipe da, FERREIRA, Michele Guerreiro, SILVA, Delma Josefa da. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da Educação Intercultural Crítica. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, 2013.

SILVA, Janssen Felipe Sentidos da Educação na Perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos. In: MARTINS, Paulo Henrique (Org.). **Guía sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos**. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora, 2014.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da, HERBETTA, Alexandre. Educação intercultural e intepistêmica: desafios políticos para (e a partir) da escola indígena. In: LANDA, Mariano Baez, HERBETTA, Alexandre Ferraz (Org.). **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

STRECK, Danilo R., AZEVEDO, Daiane Almeida de, ALBERTON, Mirele, MACHADO, Dênis Wagner. Elizardo Pérez: Warisata – a escola ayllu. In: STRECK, Danilo R. (Org.) **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TAYLOR, Anne Christine. História Pós-Colombiana da Alta Amazônia. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos Índios do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In: **Rostros y fronteras de la identidad**, Universidad Católica de Temuco, 2007. Disponível em: <http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2012/01/delinterculturalismoTubino.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: **Encuentro Continental de Educadores Agustinos**, Lima, enero: 24-28, 2005. Disponível em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/limaponen-02.html>. Acesso em: 20 mai. 2019.

VALA, Jorge. Análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto, PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologias das Ciências Sociais**. 4.ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge, TAPIA, Luis, WALSH, Catherine (Org.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. Disponível em: http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_0204.pdf. Acesso em: 7 jun. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **UMSA Revista**, v. 3, p. 1-29, 2009.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In:* WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial. Quito: Ediciones Abya-Ayala, 2013.

ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Conta um pouco da sua vida: como seus pais contribuíram na sua formação? Qual a profissão e escolaridade dos seus pais?
2. Onde você nasceu e morou? E atualmente, onde mora?
3. Você frequentou as escolas rurais, brancas, ou já as escolas indígenas Xukuru? Como foi sua escolaridade?
4. Como foi o chamado para o magistério?
5. E na escolaridade: você começou a ensinar diplomado ou não?
6. Qual função você exerce na escola?
7. Você exerce o trabalho de professor o tempo inteiro ou tem outra atividade remunerada?
8. Qual a diferença entre as(os) professoras(es) veteranas(os) e as(os) professoras(es) novatas(os)?
9. Essas diferenças de tempo de ensino nas escolas Xukuru afetam o trabalho docente?
10. Quais são as vantagens e desvantagens da estadualização das escolas indígenas? Por quê?
11. Como o exemplo do Cacique Xikão inspira a organização da *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*?
12. Como é ser *Formador(a) de Guerreiras(os) Xukuru*? Onde e quando acontece a *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*?
13. Quais são as vantagens em ser *Formador(a) de Guerreiras(os) Xukuru*?
14. Quais são os desafios em ser *Formador(a) de Guerreiras(os) Xukuru*?
15. Como a *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* fortalece o seu povo?
16. Quais são os principais desafios desse fortalecimento da identidade Xukuru?
17. Quais são as estratégias para ultrapassar os desafios da educação escolar no fortalecimento da identidade Xukuru?
18. Há relação entre a educação escolar e o movimento indígena no fortalecimento da identidade Xukuru? De que forma?
19. Qual a relação entre a educação escolar Xukuru e a identidade étnica?
20. Qual a importância do COPIXO na educação escolar e no fortalecimento da identidade Xukuru? Por quê?
21. Quais os desafios do COPIXO na relação com a educação escolar e o fortalecimento da identidade Xukuru? Por quê?
22. Que estratégias o COPIXO utiliza para ultrapassar os desafios na relação entre a educação escolar e o fortalecimento da identidade Xukuru? Por quê?
23. Como o COPIXO vê a formação continuada das(os) docentes Xukuru? Por quê?
24. Quais as necessidades específicas do povo Xukuru em relação aos movimentos estaduais ou nacionais indígenas? Por quê?
25. Quais os principais desafios que a COPIPE enfrenta na educação indígena e na educação escolar indígena? Por quê?
26. Quais são as aproximações e distanciamentos entre o COPIXO e a COPIPE?
27. Como são organizadas atividades interculturais na escola Xukuru? Como a interculturalidade afeta o fazer pedagógico?
28. Como é uma aula intercultural?
29. Como os saberes ancestrais atuam no fazer pedagógico Xukuru?
30. Na sua sala de aula, como é a sua prática de ensino? Quantos estudantes Xukuru em cada turma? Como se organizam as turmas em cada aula? Quais materiais da escola (recursos como livros, quadro branco, cadernos, etc.) foram trabalhados?

31. Na sua sala de aula, quais as diferenças entre aula em dia letivo comum e Projeto Didático?
32. Na sua sala de aula, quais desafios e conquistas como professor(a) Xukuru na prática de ensino (Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio)?
33. Na sua sala de aula, quais desafios e conquistas no fortalecimento da identidade étnica (o ensino como ato político)?