



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

WYNE NOGUEIRA DE SOUZA

TENSÕES EPISTÊMICO-DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA DOCENTE
XUKURU: relações entre a colonialidade e a decolonialidade

CARUARU-PE

2024

WYNE NOGUEIRA DE SOUZA

TENSÕES EPISTÊMICO-DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA DOCENTE
XUKURU: relações entre a colonialidade e a decolonialidade

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

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eliene Amorim de Almeida

CARUARU-PE

2024

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Nasaré Oliveira - CRB/4 - 2309

S729t Souza, Wyne Nogueira de.
Tensões epistêmico-didático-pedagógicas na prática docente Xukuru: relações entre a colonialidade e a decolonialidade. / Wyne Nogueira de Souza. – 2024.
195 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Janssen Felipe da Silva.
Coorientadora: Eliene Amorim de Almeida
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea, 2024.
Inclui Referências.

1. Indígenas - Educação. 2. Índios Xukuru. 3. Prática de ensino 4. Colonialidade. 5. Decolonialidade. I. Silva, Janssen Felipe da (Orientador). II. Almeida, Eliene Amorim (Coorientadora). III. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2024-022)

WYNE NOGUEIRA DE SOUZA

TENSÕES EPISTÊMICO-DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA DOCENTE
XUKURU: relações entre a colonialidade e a decolonialidade

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Aprovado em: 13/05/2024

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

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

Prof^a. Dr^a. Jaqueline Barbosa da Silva (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico à minha família, que sonhou junto comigo a realização do Mestrado, e aos povos indígenas, em especial ao Povo Xukuru do Ororubá, que, ao longo da História, lutaram e continuam a lutar contra as formas de silenciamento presentes por meio da colonialidade, e veem na educação seu horizonte de possibilidades para a transformação das suas realidades sócio-políticas.

AGRADECIMENTOS

Agradecer significa assumir que a trajetória se constrói coletivamente, trata-se de reconhecer o quão importante foi cada um(a) que acreditou que seria possível e que formou comigo uma grande corrente de apoio, de sustentação, contribuindo para a materialização de um sonho. Por isso, quero, com essa escrita, agradecer carinhosamente a todas as pessoas que, de forma significativa, foram esteio para que eu estivesse ocupando os vários espaços da Universidade e me fazendo resistência, assumindo o lugar que nos foi historicamente negado, mas que, por meio da luta dos(as) nossos(as) antepassados(as), temos retomado por direito. Ocupo a Universidade por mim, por meu povo, por aqueles(as) que me antecederam e hoje habitam o reino ancestral, eu sou porque nós somos!

Agradeço ao pai Tupã, à mãe Tamain, aos Encantos da Natureza Sagrada, por me conduzirem neste processo de formação, abrindo e iluminando os caminhos, impulsionando-me a viver minha identidade étnica e defendê-la com efervescência, assim como aprendi com as retomadas no movimento de luta pela terra.

À minha mãe, mulher de fibra, forte e guerreira, minha inspiração, que em todos os momentos me impulsiona e incentiva no alcance dos meus objetivos, sempre a primeira a acreditar no meu potencial e dar forças para que eu persista na realização dos meus sonhos, fazendo-me desconstruir os obstáculos e mostrando que o meu filho é o maior motivo para desbravar o mundo. Assume afetuosamente comigo a maternidade, desde o início cuidou de Wyslan e me deu segurança para eu viver com intensidade a experiência do Mestrado.

Ao meu pai, homem de luta, guerreiro, minha maior inspiração, que tanto lutou e contribuiu para as conquistas dos povos indígenas, sobretudo no campo da educação. Escolheu viver com simplicidade, defendendo e honrando seus princípios de luta, hoje vive dignamente dando aulas e mostrando que os valores estão acima do poder. Foi quem assumiu minhas aulas na escola enquanto me ausentava para estudar em Caruaru, e que me transmitia força e tranquilidade na certeza de que todo o esforço valeria a pena.

À minha irmã, nossa Wilminha, exemplo de força e de superação, nasceu com retardo mental e, mesmo diante das adversidades que a vida impõe, ela nos mostra cotidianamente que vencer é possível; também divide comigo a maternidade e me transfere segurança com os cuidados ao meu filho, sempre disponível a ajudar, transbordando amor e cuidados ao seu sobrinho.

Ao meu filho, Wyslan, minha força propulsora, razão do meu existir, motivo das minhas batalhas, acalentava-me toda vez que dizia “vai, mamãe, estudar, que eu vou ficar bem com

vovó e titia”; impulsionou-me a aproveitar cada momento de aprendizagem na Universidade como se fosse o único, fazendo-me uma mãe melhor, um ser humano melhor.

Ao povo Xukuru do Ororubá, nas pessoas dos(as) mais velhos(as) e dos(as) educadores(as), sujeitos desse trabalho, que, com suas lutas, conseguiram assegurar a vida em liberdade do povo, mesmo diante das ameaças que sofriam/sofrem. Se ocupo a Universidade, ocupo porque, antes de mim, outros se fizeram resistência.

Ao professor Dr. Janssen Felipe, que, com suas aulas e orientações do TCC, através da Licenciatura Intercultural Indígena, apresentou-me os Estudos Pós-coloniais e me fez acreditar que é possível pensar e agir descolonialmente. Também por acreditar no projeto que lancei na seleção do Mestrado e por me orientar na caminhada árdua da pesquisa, de forma atenciosa, propositiva e humana.

A professora Dra. Eliene Amorim, co-orientadora dessa pesquisa, que com sua trajetória de luta junto ao povo Xukuru pela defesa e garantia do território contribuiu com seu olhar atento sobre as questões que dizem sobre as experiências que perpassam a vida do povo Xukuru, propondo olhares **outros** frente à educação e à prática docente.

A Caroline Leal (Carolzinha), que conheço desde pequena, quando ainda participava do Centro de Cultura Luiz Freire e esteve presente como parceira na luta do povo Xukuru. Foi ela quem, com muita humildade e disposição, olhou atenciosamente meu pré-projeto do Mestrado, apontou caminhos e me fez acreditar que era possível.

A Roseane Cordeiro, indígena Xukuru, que me ajudou no processo de inscrição da seleção do Mestrado, tirando dúvidas e esclarecendo questões sobre as etapas do processo.

A meu amigo do coração, Rafael (Fael), enviado da Natureza Sagrada, estendeu-me a mão e segurou firme até o fim, em todos os momentos, até quando precisei atravessar dois rios dando enchente, no trajeto entre as aldeias, para pegar lotação e ir até a Universidade, ao molhar todas as minhas coisas e ele de pronto me ajudou. Com muita afetividade auxiliou na compreensão do processo do Mestrado e motivou-me a ser cada vez melhor; construímos afetos epistêmicos.

Aos amigos do grupo de pesquisa Estudos Pós-decoloniais e Teoria da Complexidade em Educação; a Marta e a Daiane, que compartilharam comigo os momentos de orientação e contribuíram nos processos de pensar e construir a pesquisa; de maneira muito especial, a Isaías Silva, que, sempre tão solícito e afetuoso, ajudou no amadurecimento da pesquisa.

Aos professores do programa de Educação Contemporânea, que, com muita competência, contribuíram para a construção do conhecimento, de modo a possibilitarem que, através de suas reflexões, eu pudesse repensar a prática docente e sua ação no povo Xukuru. De

maneira muito especial, quero agradecer ao professor Saulo Feitosa, que, de forma tão humana, na entrevista do mestrado e na regência das disciplinas, me possibilitou ocupar a Universidade e me sentir pertencente.

Aos colegas da turma do Mestrado, especialmente a Letícia e Ilze (mulheres negras), que me estenderam a mão e, junto comigo, defendiam o nosso lugar de direito, refletindo sobre a importância da ocupação dos espaços e da nossa postura diante das injustiças que se apresentavam travestidas de colonialidade.

À FACEPE, pelo financiamento da pesquisa.

A todos(as) aqueles(as) que, de forma direta ou indireta, me ajudaram a traçar os caminhos do Mestrado, superando limites e acreditando nas minhas potencialidades. Hoje considero-me uma mulher indígena mais forte, ciente do meu lugar no mundo e preparada para defender os direitos indígenas que foram durante séculos apagados.

“Há muitas opções além da bolha do show de Truman.” (Mignolo, 2008a, p. 290).

RESUMO

Esta dissertação é fruto da pesquisa de Mestrado vinculada à Linha de Ensino Docência e Aprendizagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Este estudo versa sobre as tensões epistêmico-didático-pedagógicas na Prática Docente Xukuru e suas relações entre a colonialidade e a decolonialidade, tendo como objeto de estudo a Prática Docente Xukuru. Apoiamo-nos na abordagem teórico-metodológica do Pensamento Decolonial (Arturo Escobar, 2003; Walter Dignolo, 2007, 2008; Aníbal Quijano, 2005; Henrique Dussel, 2005; Catherine Wash, 2009; Ramón Grosfoguel, 2006, 2007; Santiago Castro-Gómez, 2007; Porto-Gonçalves, 2002, 2003, 2005, 2006), pois nos permite analisar o contexto da produção dos dados a partir da ótica do subalternizado. Nesse sentido, delimitamos como problema de pesquisa: quais são as tensões epistêmico-didático-pedagógicas entre a colonialidade e a decolonialidade na Prática Docente Xukuru? Para tanto, lançamos como objetivo geral: compreender as tensões epistêmico-didático-pedagógicas entre a colonialidade e a decolonialidade na Prática Docente Xukuru, e, de maneira mais específica, identificar as marcas da colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza na Prática Docente Xukuru; perceber os indícios da decolonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza na Prática Docente Xukuru e entender os avanços e recuos epistêmico-didático-pedagógicos na Prática Docente Xukuru. Justifica-se este estudo a partir das minhas inquietações enquanto professora Xukuru, que atua em um contexto escolar indígena tensionado pelas interferências coloniais e, por isso, percebemos como fundamental a consciência crítica, a descolonização e a permanente provocação de reflexões internas ao meu povo, no que se refere à Prática Docente. Partimos do pressuposto de que, mesmo com toda luta e com a perspectiva de um projeto **outro**, a colonialidade ainda está presente nas escolas Xukuru, porque é inevitável o contato com a sociedade nacional, sobretudo pelas formações docentes não interculturais, gerando no contexto educacional dos territórios indígenas as tensões entre a colonialidade e a decolonialidade. O trabalho apresentado se situa no campo da Educação Escolar Indígena, no que tange aos procedimentos teórico-metodológicos escolhemos como campo de pesquisa a Escola Estadual Indígena Santa Rita Memby, alicerçada no povo Xukuru do Ororubá (PE), localizado entre os municípios de Pesqueira e Poção. Tomamos como sujeitos desta pesquisa cinco professores(as) indígenas com maior tempo de atuação nas quatro áreas do conhecimento. A coleta de dados aconteceu através de questionários de identificação, entrevista semiestruturada, diário etnográfico e registros fotográficos. Para o tratamento e análise dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (Bardin, 2011; Vala, 1990). As análises nos possibilitaram concluir que avançamos um pouco mais no que diz respeito ao pressuposto, visto que outros elementos foram revelados, ao longo da pesquisa, como impulsionadores das tensões epistêmico-didático-pedagógicas na Prática Docente Xukuru, os quais indicam que os embates são frutos também das imposições do Estado, no que se refere ao cumprimento de normas e padrões institucionais, com vistas ao desenvolvimento de um ensino pautado pelos ideais neoliberais, sem que haja respeito aos modos de pensar e fazer indígenas. Ainda é apontada como retrocesso a ausência de formação continuada específica, isto é, enraizada no território Xukuru, que forme os(as) docentes a partir das suas vivências, na intenção de qualificar o(a) profissional Xukuru, sobretudo em suas práticas específicas, para que, através desse viés, o seu projeto de futuro seja tão bem corporificado. Esse estudo nos fez perceber que a Educação Escolar Xukuru, assim como a prática Docente Xukuru, são componentes relacionais, tecidos pela perspectiva do povo enquanto elementos chaves para a continuidade do projeto de futuro da comunidade Xukuru.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Prática Docente Xukuru. Colonialidade, Decolonialidade.

ABSTRACT

This dissertation is the result of Master's research linked to the Teaching and Learning Teaching Line, of the Postgraduate Program in Contemporary Education, of the Centro Acadêmico do Agreste (CAA), of the Federal University of Pernambuco - UFPE. This study deals with the epistemic-didactic-pedagogical tensions in the Xukuru Teaching Practice and its relations between coloniality and decoloniality, taking the Xukuru Teaching Practice as its object of study. We rely on the theoretical-methodological approach of Decolonial Thought (Arturo Escobar, 2003; Walter Dignolo, 2007, 2008; Aníbal Quijano, 2005; Henrique Dussel, 2005; Catherine Wash, 2009; Ramón Grosfoguel, 2006, 2007; Santiago Castro-Gómez, 2007; Porto-Gonçalves, 2002, 2003, 2005, 2006), as it allows us to analyze the context of data production from the perspective of the subordinate. In this sense, we define the following research problem: what are the epistemic-didactic-pedagogical tensions between coloniality and decoloniality in Xukuru Teaching Practice? To this end, we set out as a general objective: to understand the epistemic-didactic-pedagogical tensions between coloniality and decoloniality in Xukuru Teaching Practice, and, more specifically, to identify the marks of the coloniality of power, knowledge, being and nature in Xukuru Teaching Practice; perceive the signs of the decoloniality of power, knowledge, being and nature in the Xukuru Teaching Practice and understand the epistemic-didactic-pedagogical advances and setbacks in the Xukuru Teaching Practice. This study is justified based on my concerns as a teacher with regard to Teaching Practice, which operates in an indigenous school context strained by colonial interference and, therefore, we perceive critical awareness, decolonization and the permanent provocation of internal reflections among my people as fundamental, with regard to Teaching Practice. We start from the assumption that, even with all the struggle and with the prospect of another project, coloniality is still present in Xukuru schools, because contact with national society is inevitable, especially through non-intercultural teaching training, generating in the educational context of indigenous territories tensions between coloniality and decoloniality. The work presented is located in the field of Indigenous School Education, with regard to theoretical-methodological procedures, we chose as a research field the Santa Rita Memby Indigenous State School, based on the Xukuru do Ororubá people (PE), located between the municipalities of Pesqueira and Poção. We took as subjects of this research five indigenous teachers with the longest experience in the four areas of knowledge. Data collection took place through identification questionnaires, semi-structured interviews, ethnographic diaries and photographic records. To process and analyze the data, we used Content Analysis via Thematic Analysis (Bardin, 2011; Vala, 1990). The analyzes allowed us to conclude that we have advanced a little further with regard to the assumption, since other elements were revealed, throughout the research, as drivers of the epistemic-didactic-pedagogical tensions in the Xukuru Teaching Practice, which indicate that the clashes are also the result of State impositions, with regard to compliance with institutional norms and standards, with a view to developing teaching guided by neoliberal ideals, without respect for indigenous ways of thinking and doing. The lack of specific continuing education, that is, rooted in the Xukuru territory, that trains teachers based on their experiences, with the intention of qualifying the Xukuru professional, especially in their specific practices, is still considered a setback, so that, through this bias, your future project is so well embodied. This study made us realize that Xukuru School Education, as well as the Xukuru Teaching practice, are relational components, woven from the perspective of the people as key elements for the continuity of the future project of the Xukuru community.

Keywords: Indigenous School Education. Xukuru Teaching Practice. Coloniality, Decoloniality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Percurso Traçado para o Levantamento das Pesquisas na ANPEd e no PPGEDUC	27
Figura 2	Esquema com os elementos constitutivos dos trajetos teórico-metodológicos da pesquisa	121
Figura 3	Quadro Geral de funcionários da Escola <i>Memby</i>	127
Figura 4	Procedimentos de Análise	131
Figura 5	Estruturação do capítulo	136

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	Primeiro Encontro da Copipe	101
Fotografia 2	Aldeia Pé de Serra dos Nogueiras	125
Fotografia 3	Área interna da Escola Indígena <i>Memby</i>	144
Fotografia 4	Entrada da Escola Indígena <i>Memby</i>	145
Fotografia 5	Realização do Toré no pátio da Escola	154
Fotografia 6	Recursos didáticos indígenas	159

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Trabalhos publicados na ANPEd que tratam da Temática Indígena por Região	38
Gráfico 2	Quantitativo Geral das Dissertações Defendidas no PPGEDUC por Ano, destacando aquelas que tratam da Educação Escolar Indígena e da Prática Docente Indígena	39

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	População Indígena por Região do Brasil	37
Mapa 2	Território Indígena Xukuru do Ororubá por Região Geográfica	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	ANPEd GT21 – Educação e Relações Étnico Raciais entre os anos 2011 e 2021 – Educação Escolar Indígena e Prática Docente Indígena	35
Quadro 2	Trabalhos selecionados através das Categorias analisadas	36
Quadro 3	Corpus Documental das Produções PPGEDUC-UFPE	40

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CISXO	Conselho Indígena de Saúde Xukuru do Ororubá
COPIPE	Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco
COPIXO	Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá
EJA	Educação de Jovens e Adultos Federal de Pernambuco
IES	Instituição de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PIBID diversidade	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Diversidade)
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PPP	Projeto Político Pedagógico
R.A	Reuniões Anuais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
TI	Território Indígena
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	Tecendo o Objeto da Pesquisa - a partir do Chão do Território Xukuru ..	21
1.2	Educação Escolar Indígena e Prática Docente Indígena - situando nosso objeto de investigação nas pesquisas acadêmicas a nível nacional e local, publicadas na ANPED e no PPGEduC/UFPE	26
1.2.1	Análise dos trabalhos publicados na ANPED- GT21 acerca da Educação Escolar Indígena e da Prática Docente Indígena	28
1.3	Levantamento e análises das Dissertações do PPGEduC-UFPE/CAA: o que apontam as pesquisas no que tange às categorias Educação Escolar Indígena e Prática Docente Indígena	38
2	O PENSAMENTO DECOLONIAL: UM CAMINHO CONTRA-HEGEMÔNICO PARA PENSAR A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	48
2.1	O Pensamento Decolonial como Lente Teórica	49
2.2	O Pensamento Decolonial: uma lógica inversa de pensar os povos de Abya Yala e os seus processos de Educação Escolar Indígena	53
3	DESCOBERTA NÃO, FOI INVASÃO! A HISTÓRIA OUTRA, CONTADA A PARTIR DO TERRITÓRIO DE ENUNCIAÇÃO DOS POVOS DE ABYA YALA	65
3.1	Abya-Yala: território de enfrentamentos e (re)existências indígenas	66
3.2	Pindorama, Território Ancestral	75
4	POVO XUKURU DO ORORUBÁ, UMA HISTÓRIA DE LUTA E (RE)EXISTÊNCIA: DA INVISIBILIZAÇÃO À RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE	82
4.1	A Resistência Xukuru como forma de enfrentamento às tentativas de apagamento identitário	83
4.2	A Autoetnografia enquanto um encontro das minhas raízes com os atravessamentos que tecem a História Xukuru	93
5	A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO INSTRUMENTO DE DESOBEDIÊNCIA CIVIL E EPISTÊMICA	103
5.1	Do Silenciamento à reelaboração da Educação Escolar Indígena	104
5.2	A Escola que temos e a Escola que queremos: o esperar como ponte ...	109
5.3	A Prática Docente Xukuru e suas tensões entre a Colonialidade e a Decolonialidade	113
6	TRAJETOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	120
6.1	Abordagem teórico-metodológica: o Pensamento Decolonial como porta voz dos silenciados	122
6.2	Campo de Pesquisa e Sujeitos/Parceiros da Pesquisa	123
6.3	Procedimentos de Coleta de Dados	128
6.4	Procedimentos de Análise	129

7	A PRÁTICA DOCENTE XUKURU ENQUANTO TERRITÓRIO DE ENRAIZAMENTO DOS SABERES-FAZERES ANCESTRAIS NO TRILHAR DE UM CAMINHO DECOLONIAL	134
7.1	Funções Político-Epistêmicas da Educação Escolar Xukuru	136
7.1.1	Movimentos Decoloniais produzidos na Escola Xukuru a partir das suas Funções Político-Epistêmicas	137
7.1.2	Marcas coloniais ainda presentes na Escola Xukuru	143
7.2	Funções Didático-Políticas da Prática Docente Xukuru	147
7.2.1	Desafios da Colonialidade frente à Prática Docente Xukuru e os possíveis caminhos para a Decolonialidade	159
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
	REFERÊNCIAS	182
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA SANTA RITA - (MEMBY)	190
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOCENTE ..	192
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO GESTORA ..	193
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .	194

1 INTRODUÇÃO

Força Tupã¹, eu quero força no ar! Força Tupã, eu quero força no ar! Eu quero força Tupã, eu quero força no ar!

(Toante cantado pelo povo Xukuru).

Esta pesquisa versa sobre as tensões epistêmico-didático-pedagógicas na Prática Docente Xukuru e suas relações entre a colonialidade e a decolonialidade, tendo como objeto de estudo a Prática Docente Xukuru. O trabalho em evidência situa-se no campo da Educação Escolar Indígena, no povo Xukuru do Ororubá (PE), localizado entre os municípios de Pesqueira e Poção, e foi desenvolvido por meio da Linha de Pesquisa 2: Ensino, Docência e Aprendizagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste, na Universidade Federal de Pernambuco.

Justificamos a importância deste estudo a partir das minhas inquietações enquanto professora indígena Xukuru que atua em um contexto escolar indígena tensionado pelas interferências coloniais e, por isso, percebemos como fundamental a consciência crítica, a descolonização e a permanente provocação de reflexões internas ao meu povo, no que se refere à prática docente – reflexões que objetivam analisar quais práticas são predominantes e se estas contribuem para o fortalecimento étnico da comunidade, ou em que medida também são reproduzidas as posturas colonial/eurocêntricas na escola.

Enquanto relevância social, esta pesquisa problematiza discussões referentes às interferências históricas do projeto colonizador para interditar os saberes e conhecimentos indígenas, evidenciando os resquícios coloniais ainda presentes na escola, com enfoque para a prática do professor; desse modo, buscamos apontar caminhos para a desconstrução e criação de uma escola formadora de guerreiros(as). Nessa direção, também visa colaborar com políticas educacionais locais (no município de Pesqueira), que se alicerces na identidade, na política. Como aponta Mignolo (2008a, p. 290),

A identidade na política, em suma, é a única maneira de pensar descolonialmente (o que significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização). Todas as outras formas de pensar (ou seja, que interferem

¹ Tupã foi um nome atribuído, pelos povos falantes de línguas da família Tupi-guarani, a um ser sobrenatural que “para os índios que nele acreditam, o ser a que denominam Tupã não é considerado de modo nenhum o principal dos entes sobrenaturais. Para eles, Tupã é como que um demônio que controla o raio e o trovão, podendo, por isso, provocar morte e destruição. Foram os primeiros missionários que, ao ensinarem a doutrina cristã aos índios, na língua destes, procuraram expressar o conceito que os cristãos faziam de Deus com o termo Tupã. (...) **Mas o erro dos missionários perdurou e até hoje muitos afirmam que Tupã é a principal divindade indígena**” (MELATTI, p. 195, 2007, grifo nosso).

com a organização do conhecimento e da compreensão) e de agir politicamente, ou seja, formas que não são descoloniais, significam permanecer na razão imperial; ou seja, dentro da política imperial de identidades.

Enquanto relevância acadêmica e profissional, consideramos que a presença e o estudo da temática indígena no âmbito da Universidade possibilita o conhecimento acerca dos costumes, tradições e os modos de produção dos saberes indígenas, assim quebrando paradigmas históricos que consideravam/consideram os povos originários apenas como produtores de crenças, superstições e cosmologias, passando a conceber esses grupos como sujeitos históricos, políticos e epistêmicos, ao entender seus campos de produção de saberes em uma relação de horizontalidade com os conhecimentos produzidos pela modernidade. A partir do que destaca Almeida (2017, p. 45-46),

a Modernidade construiu a ideia de que os povos originários de Abya Yala (América Latina) não produziam conhecimento, classificando seus processos de produção, sistematização e construção de saberes como inferiores, superstição, pré-modernos e pré-científicos, disseminando a ideia de que os povos que tiveram seus territórios e seus modos de vida invadidos com a expansão marítima a partir de 1492 são primitivos, e, portanto, cultural e epistemicamente subalternos.

Importa sublinhar que as discussões que aqui serão evidenciadas perpassarão os núcleos de sentido **colonialidade** e **decolonialidade**, pois os consideramos de extrema importância para pensar os povos indígenas, seus territórios e suas formas de educação escolar, em um movimento contínuo de identificação dos conceitos/práticas que se corporificam por meio da ação docente e que intercalam os tensionamentos entre os elementos da colonialidade e da decolonialidade, ou seja, esses revelam o que há de permanência e o que há de descontinuidade em torno do projeto colonial fundado desde a América Latina, para que, com essa reflexão, se garantam as (re)existências indígenas. Ademais, consideramos necessário romper com o que o processo de colonização implementou, por meio da força, como exclusivo modo de ser, e que ainda tem se perpetuado através da colonialidade, como aponta Grosfoguel, em entrevista a Angélica Montes Montoya e Hugo Busso², em 2007:

La colonialidad se refiere a un patrón de poder que se inaugura con la expansión colonial europea a partir de 1492 y donde la idea de raza y la

² Disponível em

<<https://journals.openedition.org/polis/4040#:~:text=7La%20colonialidad%20se%20refiere,clase%2C%20divisi%C3%B3n%20internacional%20del%20trabajo%2C>>. Acesso em: 25/08/2023.

jerarquía etno-racial global atraviesa todas las relaciones sociales existentes tales como la sexualidade, género, conocimiento, classe, división internacional del trabajo, epistemologia, espiritualidade, etc.

Na escrita desta dissertação, elegemos a categoria **Prática Docente Indígena**, por considerarmos que se faz necessário tecer uma perspectiva teórica que pense a prática dos(as) professores(as) indígenas como uma categoria distinta daquela vivenciada por professores(as) não indígenas; portanto, esse fazer docente se reveste de dimensões físicas, espirituais e culturais, que atravessam os sujeitos indígenas, quer estejam na condição de educadores, quer na de educandos, de modo que nos parece a prática docente “suficiente a fim de compreender, analisar e reinventar o fazer das professoras e dos professores” (Souza, 2009, p.29).

Destacamos ainda que a Prática Docente Indígena possibilita os(as) professores(as) Xukuru atuarem em seu contexto escolar; construindo um jeito próprio de estabelecer relações com os processos de ensino-aprendizagem, em que os conteúdos estabelecidos pelo currículo escolar são articulados aos saberes seja da comunidade Xukuru, seja dos povos e grupos historicamente invisibilizados, assim efetivando uma prática pedagógica decolonial (Walsh, 2009), que denuncia os resquícios da colonialidade e busca estratégias de superação dessas marcas produzidas e impregnadas na vida comunitária, consequentemente reverberadas nos espaços escolares.

1.1 Tecendo o Objeto da Pesquisa - a partir do Chão do Território Xukuru

O delinear do nosso objeto de pesquisa emerge a partir do chão do território de enunciação da pesquisadora, que, desde a sua concepção, habita a aldeia Pé de Serra dos Nogueiras, localizada no território indígena Xukuru do Ororubá, entre os municípios de Pesqueira e Poção, em meio ao Agreste e o Sertão pernambucanos, na região Nordeste do Brasil, situado na América Latina, Sul Global. Ocupo os espaços sagrados, vivendo/sentindo a força que emana da natureza encantada e das práticas culturais que definem o meu povo, sendo, portanto, conduzida pela força da ancestralidade na reflexão e materialização da escrita que começa a ganhar vida, para assim poder contar a História daqueles(as) que foram, desde a constituição do sistema-mundo-moderno-colonial, impedidos de exercer o seu direito de ser.

Considero importante, nas linhas iniciais desta dissertação, traçar a minha trajetória pessoal, de modo a afirmar o meu pertencimento étnico ao povo e à cultura Xukuru do Ororubá. Nessa perspectiva, apresento-me enquanto mulher indígena, que compreende esse lugar não a partir da lógica machista, que impõe à mulher o papel de subserviente ao homem, mas em um

lugar de protagonismo, no qual tenho me formado mulher, assumindo um papel ativo na construção da minha História e da História do meu povo. Também sou filha, irmã e mãe, de modo que foi em meu núcleo familiar que aprendi a ter orgulho da minha identidade étnica e da importância de fortalecer minhas raízes a partir da vivência dos usos, costumes e tradições – agora busco perpetuar esses ensinamentos a meu filho.

Sou professora/militante, comprometida com as questões políticas, culturais e com a realidade social do meu povo; minha formação primeira se deu nas mobilizações indígenas, por isso compreendo a educação como espaço-tempo de luta em movimento, sendo esse o caminho para o fortalecimento dos conhecimentos das comunidades indígenas em uma relação igualitária com os conhecimentos ditos universais. Nessa medida, é papel da educação direcionar os sujeitos aprendizes a um caminho emancipatório, para que ocupem os diversos espaços de poder, historicamente negados, com o propósito de que os direitos indígenas sejam garantidos e permitam a continuidade das suas (re)existências.

Desde muito pequena, pude acompanhar meus pais nos movimentos de retomada das terras das mãos dos fazendeiros e posseiros que habitavam as aldeias Xukuru, bem como na luta incessante por uma educação, saúde e subsistência de qualidade; nesse percurso, muito aprendi/aprendo, com uma das maiores referências de liderança indígena na construção de uma educação específica, diferenciada e intercultural no Estado de Pernambuco: meu pai, Agnaldo Xukuru. Recordo-me das barracas e tendas construídas muitas vezes no meio da mata e que serviam de abrigo para passarmos as noites enquanto durava a retomada da terra; ainda me lembro das fazendas ocupadas pelos Xukuru, que diziam não arredar o pé daquele espaço enquanto não estivesse tudo assegurado, para que vivêssemos em liberdade.

Esses momentos me ofereceram uma compreensão em torno das tensões que afetavam a vida em comunidade, demonstrando a existência de uma relação com papéis distintos, de um lado aqueles que detinham o poder (os opressores), e de outro, aqueles que serviam de mão de obra escrava para os fazendeiros, os indígenas (os oprimidos). Mas também oportunizaram pensar coletivamente em formas de enfrentamento às expressões colonialistas hegemônicas, por exemplo, quando se buscava/busca nas brechas das estruturas forjar-se enquanto sujeitos tradicionalmente diferenciados.

Estudei ao longo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I com professores(as) indígenas; todos(as) tratavam na escola da História de luta e resistência do povo, sempre relacionando aos conteúdos curriculares, falavam da importância do grande Guerreiro, o

Cacique Xikão³, por sua luta em defesa do nosso território e pela afirmação da nossa identidade étnica. Assim, fui me constituindo indígena, sendo transbordada pelas emoções da luta, pelos afetos das relações e pela pertença ao território sagrado Xukuru, de modo que compreendo, a partir de Nóvoa (2017), que a junção desses elementos contribuiu também para que eu pudesse firmar minha posição como professora indígena e afirmar a profissão docente.

A educação da qual sou fruto não acontecia somente dentro das quatro paredes da escola, ela perpassava os diferentes contextos: no terreiro de ritual, nas plantações de milho e feijão, nas rodas de contação de histórias, na casa dos(as) mais velhos(as), nas retomadas pela terra, nas reuniões de comunidade, nas assembleias do povo e em vários **outros** espaços-tempos. Assim, compreendi que educar, na perspectiva indígena, significa preparar para a luta, para o enfrentamento às novas formas de colonização, indo além do ensino de conteúdos impostos pelo currículo enrijecido.

Quando acessei a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, no ano de 2014, através da Licenciatura Intercultural Indígena, na área de Ciências Humanas e Sociais, experienciei outras vivências e partilhas de saberes com diversos parentes pertencentes aos 12 povos indígenas que, na época, compunham o Estado de Pernambuco.

As aulas na UFPE me trouxeram problematizações em torno dos estudos Pós-coloniais, sobretudo referentes aos aspectos da colonialidade e decolonialidade (Mignolo, 2005; Walsh, 2008) que marcavam as relações com o território e com os processos de Educação Escolar Indígena. Na construção do TCC, fui orientada pelo Professor Dr. Janssen Felipe da Silva, que me trouxe uma maior aproximação aos Estudos Pós-coloniais.

Diante da aproximação com essa perspectiva teórica, emergiu o interesse pelas discussões encampadas, porque dialogavam diretamente com as implicações coloniais sobre a vida dos povos indígenas, o que me provocava a buscar a aquisição desse conhecimento para ressignificação das relações mantidas com o território e com a Prática Docente Xukuru, com o intento de buscar desconstruir os paradigmas reforçados pela Modernidade/Colonialidade.

No trabalho de conclusão de curso, que desenvolvi, pesquisei e escrevi acerca da prática educacional das/nas escolas indígenas Xukuru, visando identificar os aspectos coloniais e decoloniais na ação docente; assim busquei verificar se contribuíam para a valorização da

³ Francisco de Assis Araújo era o nome de batismo do cacique Xikão, o qual foi escolhido no ano de 1989 para assumir a missão de liderar o povo Xukuru. “Ele vinha sendo forjado na luta, estando presente nos movimentos que marcaram a formulação da Carta Magna do Brasil, a célebre Constituição de 1988” (Xukuru, 2023, p. 29), nesse sentido, foi a pessoa que iniciou o processo de conscientização da identidade étnica Xukuru e retomou a luta pela terra e por liberdade. Devido a essa postura, teve sua vida ceifada em 1998, a mando dos fazendeiros, que viam sua capacidade de articulação como uma ameaça ao poder que possuíam sobre as terras localizadas na serra do Ororubá.

História e cultura do povo ou se reforçavam o padrão colonial de conhecimento. Constatou-se que há uma tensão entre as duas práticas, a colonial e a decolonial se entrecruzam e por vezes se sobrepõem.

Assim, a escolha desta temática deu-se através da necessidade da provocação de reflexões em torno da prática educativa escolar indígena, com o intuito de perceber, no chão da escola, o que existe de prática colonial e decolonial, e, por esse caminho, identificar as nuances dessas tensões que ora dão ênfase ao saber hegemônico colonial, ora ao saber tradicional do povo.

Durante séculos, os povos indígenas foram obrigados a aceitar as condições de dominação impostas pelos colonizadores, no que se refere a todos os aspectos da vida, como religião, cultura, trabalho, educação, território. O projeto colonizador impediu tudo aquilo que imprimisse características próprias da identidade e dos saberes indígenas. Nesta perspectiva, Almeida (2017, p. 56), afirma que

A epistemologia moderna produziu não só uma forma de construir conhecimentos, mas promoveu modos de vidas, estabeleceu o que é certo ou errado, definiu formas, conteúdos e valores para a vida cotidiana dos povos colonizados. Os conhecimentos dos povos originários que tiveram seus territórios invadidos a partir de 1492 foram impostos como subalternos, excluídos, omitidos, silenciados e ignorados.

Esses povos têm hoje a oportunidade de olhar para sua História e a ressignificar, a partir da construção de práticas **outras**. Tais práticas começam com a luta pelo território e por uma educação diferenciada; essas lutas podem ser consideradas como personificações da **desobediência civil e epistêmica** (Mignolo, 2008a), pois constroem novas inteligibilidades e são validados os conhecimentos que atravessam as várias gerações, portanto garantem a continuidade da História de luta e resistência dessas comunidades.

Conhecendo as tensões que as(os) educadoras(es) encontram cotidianamente para validar seus saberes e formas próprias de ensinar, possibilitaremos o desabrochar em torno do exame crítico das práticas educacionais que reproduzem os ideais de dominação e homogeneização, ideais esses que ainda são difundidos através das novas formas de colonização impressas, por meio das imposições advindas do sistema de ensino, para que, com o despertar, possam promover/continuar promovendo na escola a infrapolítica; segundo Sales (2018, p. 107), a “infrapolítica é a luta discreta que os grupos subordinados exercem todos os dias, através da qual vão colocando à prova os limites da dominação e desafiando suas fronteiras, travando, deste modo, uma luta de posições próxima da guerra de guerrilha”.

A perspectiva deste trabalho é investigar mais profundamente essas tensões, ou seja, perceber quais são os saberes relativos ao povo Xukuru trabalhados e como são ensinados, também identificando os conteúdos e práticas da colonialidade presentes e as formas como se manifestam em sala de aula.

Como professora Xukuru, defino como conteúdos da colonialidade aqueles que se utilizam de conceitos racistas, eurocêntricos, fundamentalistas e de práticas embasadas em uma pedagogia autoritária, antidialógica. São conteúdos que reproduzem uma visão histórica conservadora, a imagem do indígena estereotipada, uma geografia focada na geopolítica mundial e/ou brasileira, mas que não problematiza, tendo em vista que os povos indígenas têm concepções diferentes de território, de povo, de nação. Uma matemática muito centrada no discurso capitalista, avaliações que despertam a competição, o individualismo entre os estudantes, quando na cultura Xukuru se aprende fazendo junto, tendo como princípio a coletividade.

Partimos do pressuposto de que, mesmo com toda luta e com a perspectiva de um projeto **outro**, a colonialidade ainda está presente nas escolas Xukuru, porque é inevitável o contato com a sociedade nacional, sobretudo pelas formações docentes não interculturais, gerando no contexto educacional dos territórios indígenas as tensões entre colonialidade e decolonialidade. Nesse sentido, delimitamos como problema de pesquisa: quais são as tensões epistêmico-didático-pedagógicas entre a colonialidade e a decolonialidade, na Prática Docente Xukuru?

Apoiamo-nos na abordagem teórico-metodológica do Pensamento Decolonial, pois permite analisar o contexto da produção dos dados a partir da ótica do subalternizado. Destacamos que a motivação desta pesquisa advém da necessidade de perceber as tensões entre o projeto de sociedade do povo Xukuru e as imposições oriundas do eurocentrismo no seio da escola, principalmente para compreender se essas tensões têm contribuído para a afirmação étnica do povo, ou para a sua descaracterização.

Assim, a temática a ser desenvolvida é importante para os estudos no campo da Educação Intercultural, fundamentalmente para a Educação Escolar Indígena, porque visa refletir sobre a Prática Docente Indígena no contexto escolar e identificar os avanços e os recuos na relação entre o projeto de futuro do povo Xukuru e a matriz colonial que historicamente é referência para a educação brasileira, ou seja, se nas vivências de sala de aula predominam as marcas da colonialidade ou as trilhas da decolonialidade. Nesse sentido, Silva; Ferreira; Silva (2013, p. 258) sinalizam que

a educação Intercultural é uma perspectiva de educação que protesta as formulações que não questionam as ideologias presentes na base da construção do estado-nação e as falsas incorporações das culturas marginalizadas que se limitam a reforçar a herança colonial (racialização/racionalização), através da incorporação dos discursos subalternizados.

Esta pesquisa visa trazer apontamentos para as práticas educacionais, ao suscitar os docentes a um movimento de ação-reflexão-ação (Freire, 1997), pois ao olharem para as suas práticas poderão concluir se promovem a construção de práticas fundadas na desconstrução das heranças coloniais ou se reafirmam a sua reprodução, o que evidenciará as contribuições dadas à História do povo, com a finalidade de, a partir de então, conceberem maneiras mais efetivas de vivenciar na prática uma educação que tenha como vertente a perspectiva decolonial.

Com o objetivo de analisar como vêm se dando as pesquisas no âmbito acadêmico nacional em torno da temática indígena, realizamos um levantamento dos trabalhos publicados na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e no repositório do PPGEduC/UFPE, conforme apresentaremos a seguir.

1.2 Educação Escolar Indígena e Prática Docente Indígena - situando nosso objeto de investigação nas pesquisas acadêmicas a nível nacional e local, publicadas na ANPED e no PPGEduC/UFPE

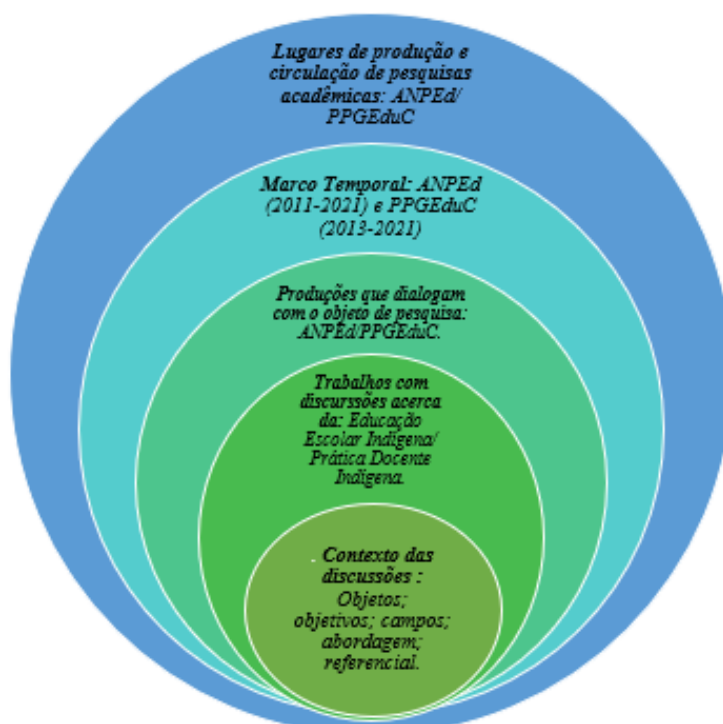
Nesta subseção, apresentaremos os resultados da investigação acerca das discussões teórico-metodológicas que vêm se constituindo, a nível nacional e local, nos trabalhos publicados pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Essa associação tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social, permitindo-nos observar a relevância que a sociedade tem dado à abordagem da temática indígena.

Também apresentaremos a análise dos trabalhos situados no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC-UFPE), um espaço epistêmico que promove contribuições, por meio de estudos, pesquisas e abordagens teórico-metodológicas, para pensar a educação escolar brasileira e a prática docente em suas diferentes dimensões. Destacamos ainda que, com a política de interiorização das universidades no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, obtivemos uma importante localização do *campus* do Agreste em relação aos territórios ocupados pelos povos indígenas de Pernambuco, o que nos possibilitou analisar o grau de inserção dos

indígenas na Universidade, bem como a ampliação do debate no campo da Educação Escolar Indígena.

Abaixo traremos um organograma que sintetiza o caminho traçado para a realização dos levantamentos que se deram em ambos os espaços epistêmicos.

Figura 1 - Percurso traçado para o levantamento das pesquisas na ANPED e no PPGEduC.



Fonte: A autora (2022)

Nota: Organograma construído a partir dos dados contidos na ANPED, disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em 15/04/2022.

Para iniciar a investigação no âmbito da ANPED, selecionamos os trabalhos que tratam das seguintes categorias: **Educação Escolar Indígena e Prática Docente Indígena**, submetidos no período de 2011 a 2021, realizando assim um recorte de tempo de 10 (dez) anos; elencamos esse recorte temporal por considerarmos que os últimos anos foram significativos no que diz respeito à inserção dos indígenas nos espaços acadêmicos e consequentemente na produção de conhecimento.

Pesquisamos no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC-UFPE), com o olhar voltado para as dissertações de Mestrado produzidas no período de 2013 a 2022, sendo,

portanto, um recorte de 9 (nove) anos; elencamos essa temporalidade pelo fato de verificarmos que as dissertações passaram a ser produzidas no CAA nessa época. Direcionamos nossa atenção para as categorias: **Educação Escolar Indígena e Prática Docente Indígena**.

Para a realização do levantamento utilizamo-nos da análise de conteúdo (Bardin, 2011), que ocorre por meio de três fases: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material; e 3) Tratamento e Inferências.

Na primeira fase, realizamos o mapeamento dos trabalhos publicados na ANPEd e no PPGEduC, a partir das categorias em diálogo. Por meio dos materiais coletados, lançamos mão das regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, para que, a partir de então, fosse possível a construção de um *corpus* documental para ser posto em análise.

Já na segunda fase, realizamos a exploração do *corpus* documental, sendo que foi a partir dos dados brutos que construímos núcleos de sentido para a realização da análise.

Na terceira fase, fizemos o tratamento dos núcleos de sentido, bem como as interpretações e inferências sobre os dados.

Na subseção seguinte detalharemos os trabalhos localizados e selecionados na ANPEd, de modo a evidenciar suas aproximações e distanciamentos com nosso objeto de estudo.

1.2.1 Análise dos trabalhos publicados na ANPEd- GT21 acerca da Educação Escolar Indígena e da Prática Docente Indígena.

O processo de pesquisa no contexto epistêmico da ANPEd foi iniciado por meio de uma busca por grupos de trabalhos que contemplassem a temática da Educação Escolar Indígena e Prática Docente Indígena. Ao observarmos que não existe um grupo de trabalho específico para tratar das questões relativas aos povos indígenas, verificamos que há com maior frequência a presença de pesquisas voltadas a essa temática no grupo de trabalho GT21 – Educação e Relações Étnico Raciais –, para o qual, então, direcionamos nossos olhares.

Com essa constatação, levantamos uma discussão sobre a importância da criação de um GT que trate de forma específica das questões relacionadas aos processos de educação que atravessam os povos indígenas e suas comunidades, uma vez que são produtores e sistematizadores de práticas educacionais emergentes de seus contextos de (re)existências. Observamos que o debate em torno das questões identitárias da negritude estão bem mais avançadas e reconhecidas no âmbito nacional; pressupomos que a criação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 tem provocado maiores reivindicações do movimento negro em

torno da sua aplicabilidade, o que termina por reverberar nos contextos acadêmicos. Dito isso, propomos, com este estudo, o reconhecimento – por parte das organizações promotoras de ciência – dos solos sagrados indígenas como territórios epistêmicos.

A catalogação das pesquisas nos permitiu, para além de perceber as aproximações e distanciamentos com o nosso objeto investigativo, maiores aprofundamentos teórico-metodológicos com perspectivas diferentes da que elegemos, bem como analisar de que forma têm avançado as discussões no campo da colonialidade e da decolonialidade, no que tange às práticas docentes indígenas no chão escolar.

Diante do exposto, organizaremos a escrita dessa subseção de modo a apresentar os estudos voltados para a Educação Escolar Indígena e a Prática Docente Indígena, destacando as Instituições de Educação Superior (IES) por meio das quais as investigações se desenvolveram.

As pesquisas que dialogavam com nosso objeto de estudo foram selecionadas para serem analisadas através de pontos centrais que nortearam a leitura, sendo estes os seguintes questionamentos: Qual o tema da pesquisa? Qual o objeto de estudo? Qual o pressuposto? Qual a questão problema? Qual o objetivo geral? Quais os objetivos específicos? Qual a abordagem teórica? Qual a metodologia? Quais os resultados da pesquisa? Qual a aproximação e diferenciação com nosso objeto?

A partir do levantamento realizado nas reuniões nacionais que ocorreram da 34^a até a 40^a edição, especificamente nos trabalhos publicados no GT21 - Educação e Relações Étnico-raciais, foram encontrados, no interstício de 10 anos, de 2011 a 2021, 196 pesquisas, sendo que, desse total, apenas 16 traziam discussões relativas aos povos indígenas. Desse quantitativo, seis trabalhos tratavam da categoria Educação Escolar Indígena, dos quais apenas um abordava também a Prática Docente Indígena, de modo que os outros dez, embora não dialogassem diretamente com nossas categorias analíticas, encontravam-se situados no contexto da Educação Indígena. Nesse caminho, as leituras nos possibilitaram perceber que, do total de pesquisas submetidas, apenas um desses artigos versava sobre o nosso objeto de estudo, e, mesmo assim, tratava do tema a partir do termo Prática Pedagógica, diferente da terminologia Prática Docente, que adotamos em nosso trabalho.

Importa destacar que, ao longo da exposição dos trabalhos mapeados, bem como das discussões por eles evidenciadas, optamos por apresentar todas as temáticas pertinentes à Educação Indígena postuladas às reuniões, sendo que aquelas que não tinham ligação direta com nosso objeto de estudo foram apresentadas de forma breve, sem um maior aprofundamento, haja visto não dialogarem diretamente com nossas categorias, no entanto

consideramos que traziam reflexões que nos ajudaram a pensar a Educação Escolar Indígena e a prática das(os) professoras(es) Xukuru.

A primeira reunião sobre a qual nos debruçamos ocorreu no ano de 2011, sendo a 34ª reunião anual da ANPEd, que aconteceu na cidade de Natal-RN; encontramos apenas um trabalho direcionado aos povos indígenas, tendo por tema “Identidades/diferenças indígenas nas teias de um currículo” (UEMS), com autoria de Sônia Filiú e Albuquerque Lima. O estudo visou analisar o currículo vivido, considerando a inserção de alunos indígenas através do sistema de cotas, tendo em vista a busca pela construção de um currículo voltado para o reconhecimento e a desnaturalização das diferenças culturais. Embora o estudo estivesse voltado para as questões indígenas, não dialogou diretamente com nossas categorias de análise.

No ano de 2012, aconteceu a 35ª R.A da ANPEd, em Porto de Galinhas, município de Ipojuca/PE, com três trabalhos submetidos; o primeiro abordava o tema “Quotas, sim. Só quotas, não! Análise das ações afirmativas do tipo quotas para indígenas no Amazonas” (UFAM), nele o autor, Marcos André Ferreira Estácio, pontuou que não basta criar vagas específicas na educação superior para serem preenchidas pelos candidatos de origem étnica, faz-se necessária a criação de programas complementares e institucionais, capazes de promover tanto a permanência material quanto simbólica dos(as) indígenas na universidade.

Já o segundo trabalho, que tem por tema “Participação e aprendizagem na educação da criança indígena” (UFMG), do autor Rogerio Correia da Silva, enfatizou a necessidade de a Educação Indígena ser considerada comunitária, destacando que a circulação dos meninos entre os espaços da casa e da roça, e os aprendizados decorrentes da forma como se inserem, mas também como se estruturam as atividades, dão mostra dos processos de socialização da criança nessas interações.

O terceiro trabalho foi o que mais se aproximou do nosso interesse de pesquisa, tendo por título “Saberes tradicionais e as possibilidades de seu trânsito para os espaços escolares”, tendo como autor Antônio Jacó Brand (UCDB), que desenvolveu a pesquisa por meio de uma revisão bibliográfica e pesquisa de campo (diálogo e entrevista); a pesquisa objetivou compreender como os processos históricos de desterritorialização e de confinamento territorial verificados entre os indígenas Guarani e Kaiowá, em Mato Grosso do Sul, interferem na produção, reprodução e/ou ressignificação dos conhecimentos/saberes tradicionais dessa população.

Buscamos ainda investigar as possibilidades e os problemas para um possível trânsito desses conhecimentos e saberes para a educação escolar, tencionados e/ou comprometidos em decorrência dos processos de desterritorialização, implicados no confinamento territorial

imposto pela colonização, e que segue até o presente, substituindo, eventualmente, instâncias e formas tradicionais de aprendizagem – o trabalho em análise apresenta como desafios, a manutenção da sustentabilidade e da organização social dessas populações.

Em 2013 aconteceu a 36ª R.A da ANPEd, na cidade de Goiânia-GO; foram encontrados três trabalhos, sendo o primeiro denominado “A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não-convencional” (UCDB), de autoria de Ruth Pavan, Maria Cristina e Lima Paniago Lopes. Tratava como aspecto importante para a construção de novas epistemologias, a presença dos indígenas na universidade e a convivência com eles, de modo que as autoras consideram a convivência como o aprendizado de caminhos para uma pedagogia e uma epistemologia decolonial e intercultural.

O segundo trabalho tinha como enfoque “Os circuitos de trabalho indígena: os profissionais indígenas como novos sujeitos da gestão de políticas públicas” (UEL), cujo autor foi Wagner Roberto do Amaral, o qual falava sobre a emergência da constituição de um novo sujeito indígena, com *status* profissional e intelectual, formado pelas universidades públicas e desafiado a manter seu duplo pertencimento na tarefa de executar e de gerir políticas públicas voltadas a seus grupos étnicos e às populações não indígenas.

O terceiro trabalho nomeado como “Formação, pesquisa e prática pedagógica dos/as professores/as indígenas em Pernambuco: ações e desafios no contexto do PIBID diversidade” (UFPE), das autoras Jaqueline Barbosa da Silva e Fátima Aparecida Silva, embora tendo como foco a contribuição do PIBID diversidade na formação dos(as) professores(as) indígenas, trouxe uma reflexão sobre a ambivalência identificada entre o tempo e a forma de acesso ao saber estabelecido nos espaços da educação escolar, que se vê desafiada diante do contexto próprio das práticas educativas que perpassam a organização aprendente no cenário indígena.

Nessa direção, o trabalho em evidência foi o único que trouxe um enfoque para a prática docente do(a) professor(a) indígena, pois consideramos que, mesmo as autoras lançando mão da nomenclatura “Prática Pedagógica”, essa é utilizada como sinônimo de prática docente. Percebemos a intencionalidade de olhar para as práticas vividas pelos(as) educadores(as) no contexto escolar, a partir do projeto Professores Indígenas de Pernambuco: formação, pesquisa e prática pedagógica, de modo a promover a contextualização das ações e dos desafios identificados, bem como a sinalização de estratégias de superação dos entraves revelados na exequibilidade das atividades planejadas para a sua efetivação.

O texto, inicialmente, faz uma análise a respeito da Constituição Federal e o que ela trata referente ao reconhecimento das especificidades dos povos indígenas, de modo a destacar que “essa legislação inaugurou um novo modelo de relação entre Estado brasileiro e os povos

indígenas, superando o paradigma da incorporação dos indígenas à sociedade nacional, enfatizando, através disso, o respeito e a valorização das culturas desses povos” (Silva; Silva, 2013, p.01).

Chamou-nos a atenção o fato de as autoras acima optarem pela utilização do termo diferença cultural ao invés de diversidade; sublinham Silva e Silva (2013, p. 02) que

a noção de diversidade representa uma retórica essencialista, enquanto que a de diferença cultural se constitui como um processo de significação através do qual afirmações da cultura e sobre ela diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade, como vamos demonstrar na nossa experiência no Pibid Diversidade.

O artigo faz uma análise do cenário da educação básica das escolas indígenas de Pernambuco, de forma a destacar que as

atividades, coletiva e individual, referentes às exigências de cada comunidade de aprendizagem da Educação Escolar Básica dos povos indígenas, constituem o elemento norteador e orientador do trabalho, as quais se aliam aos conhecimentos demandados pela comunidade escolar e rompem com a fragmentação do conhecimento próprio do saber indígena, buscando qualificar a prática pedagógica no espaço das comunidades indígenas (Silva; Silva, 2013, p. 13).

Assim, termina por elencar que as dimensões da teoria e da prática precisam superar os muros da universidade, de modo a conceber aos(as) professores(as) uma formação que dê conta de possibilitar aos(as) educandos(as) a superação da fragmentação do saber, que consigam articular as necessidades da sua comunidade com a legitimidade da sua presença nos diferentes espaços sociais presentes no mundo, o que nos fez identificar a semelhança da discussão com nossa pesquisa, ao passo que concebe a prática docente como mola propulsora de uma educação que forme o educando para o reconhecimento dos seus direitos e para o exercício da sua cultura, através da vida em comunidade.

No ano de 2015, realizou-se a 37ª R.A da ANPEd, na cidade de Florianópolis-SC, em que encontramos apenas um trabalho voltado para a temática indígena, intitulado “Professores sateré-mawé e materiais pedagógicos na luta por uma educação específica e diferenciada”, das autoras Márcia Josanne de Oliveira Lira, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel e Thelma Lima da Cunha Marreiros (UFAM), em que foi utilizado o método hermenêutico-dialético, e, nesse sentido, a ênfase foi dada à interpretação e compreensão dos significados simbólicos implícitos na ação dos sujeitos pesquisados.

Esse estudo nos chamou a atenção pelo fato de trazer uma análise crítica acerca dos materiais pedagógicos específicos e suas implicações na educação escolar, de forma que as autoras enfatizaram que a análise dos dados construídos mostrou ser preciso estimular entre os profissionais não-indígenas a ideia de que é necessária a produção de materiais pedagógicos que, na fala dos(as) professores(as) sateré-mawé, expressem a realidade desse povo.

Em 2017, foi realizada a 38ª R.A da ANPEd, na cidade de São Luiz- MA, sendo encontrados dois trabalhos voltados às questões indígenas; o primeiro tinha por título “Educação escolar indígena: reflexões e conflitos contemporâneos à luz do Brasil”, cuja autora foi Thaís Janaina Wenczenovicz (UERGS), a qual utilizou como procedimento metodológico o bibliográfico-investigativo, com uso de dados estatísticos do CIMI, Funai e Censo escolar/INEP. Destacou a importância de reconhecer a autonomia e a capacidade de as comunidades indígenas se emanciparem efetivamente, sendo condição para a concretização dos princípios presentes no Estado democrático e na efetivação dos mecanismos legais. Apenas esse discutia elementos significativos que enfatizaram o reconhecimento de que cada comunidade indígena deve conceber a sua escola e projetá-la segundo suas perspectivas de pertencimento sociocultural e identitário.

Já o segundo estudo, embora tratasse da “Temática indígena nas práticas docentes das escolas municipais de Pesqueira/PE: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental” (UFPE), de autoria de Maria da Penha da Silva, não tinha como lugar de pesquisa a Educação Escolar Indígena, mas objetivava compreender as práticas docentes voltadas à temática indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas municipais de Pesqueira/PE, visto que neste município habita o povo indígena Xukuru do Ororubá, assim tornando-se comum a presença de crianças indígenas também naquelas escolas.

A 39ª R.A da ANPEd aconteceu em 2019, na cidade de Niterói-RJ; encontramos apenas um trabalho em nossa área, intitulado “Fronteiras linguísticas e decolonialidade: poder e resistência em práticas discursivas e sociais de mulheres indígenas da Amazônia”, tendo por autor Raimundo Nonato de Pádua Câncio (UFTO). Ainda que tratasse dos aspectos da decolonialidade, não dialogava com nosso objeto de estudo, pois seu objetivo com a pesquisa era analisar como duas mulheres indígenas, Wai-wai (PA) e Apinayé (TO), expressam poder e resistência em práticas discursivas e sociais, para garantir conhecimentos e a aquisição de uma segunda língua.

No ano de 2021, foi realizada, até então, a última reunião, a 40ª R.A da ANPEd, na cidade de Belém-PA; neste evento, foram encontrados cinco trabalhos que versavam sobre os seguintes temas: “Por cartas: escritas originárias de crianças e adolescentes indígenas para o

mundo em tempo pandêmico”, sendo os autores Marina Rodrigues Miranda, Rafaella Capela Leão e Fábio Guss Strelhow (UFSB); “Reflexões entre as novas sínteses teóricas e o diálogo Intercientífico na formação universitária dos povos indígenas”, escrito por Rita Floramar Fernandes dos Santos e Luciane Rocha Paes (UFAM); “Estratégias de ensino escolar indígena em contexto urbano de Boa Vista/RR: estudo sobre práticas e interações sociais”, da autora Lysne Nôzenir de Lima Lira (UFAM); porém nenhum tratava em especial das nossas categorias analíticas.

Já a quarta pesquisa, com o título “Tensões entre religiões e espiritualidade na educação escolar indígena do povo Pipipã”, tendo como autor Luiz Carlos Barbosa de Sá (UFPE), de cunho documental, utilizou a observação participante e entrevistas através do grupo focal. Chamou-nos a atenção pelo fato de promover discussões tendo como referência os estudos Pós-Coloniais, analisando o contexto da Educação Escolar Indígena como um espaço em que há a presença de resquícios coloniais e que, por isso, faz-se necessário um movimento de decolonização. Apresentou-se como resultado a reflexão de que a mudança de religião desses(as) professores(as) indígenas acaba enfraquecendo, em parte, o processo de luta do povo, considerando que são os responsáveis pela educação específica e diferenciada.

A quinta pesquisa, identificada com o tema “Descolonizando a escola: pensando novas possibilidades para a educação escolar indígena”, do autor Bruno Ferreira (UFRGS), trouxe uma abordagem teórico-metodológica da pesquisa colaborativa e autoetnografia, destacando a necessidade de consolidar uma política pública de Educação Escolar Indígena capaz de atender às especificidades dos povos, como a produção de materiais didáticos específicos, a consolidação de um currículo escolar diferenciado e um projeto político pedagógico que estruture a escola de forma a respeitar os processos de aprender a língua originária e os espaços/tempos.

A análise das dezesseis pesquisas apresentadas pode ser sintetizada no quadro abaixo, cujo objetivo foi evidenciar as pesquisas que tratavam primordialmente de dois grupos: Educação Escolar Indígena e Prática Docente Indígena.

Quadro 1 - ANPEd GT21- Educação e Relações Étnico Raciais entre os anos 2011 e 2021- Educação Escolar Indígena e Prática Docente Indígena

REUNIÕES	TOTAL DE TRABALHOS APRESENTADOS	TRABALHOS EM DIÁLOGO COM NOSSAS CATEGORIAS		
		TEMÁTICA INDÍGENA	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	PRÁTICA DOCENTE INDÍGENA
34 ^a	30	01	-	-
35 ^a	22	03	01	-
36 ^a	18	03	01	01
37 ^a	29	01	01	-
38 ^a	23	02	01	-
39 ^a	23	01	-	-
40 ^a	51	05	02	-
TOTAL	196 (100%)	16 (8,16%)	06 (3,06%)	01 (0,5%)

Diagramação: A autora (2022)

Nota: Quadro construído a partir dos dados contidos na ANPEd, disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 15/04/2022.

Os trabalhos referentes ao primeiro grupo – **Educação Escolar Indígena** – conta com 06 (seis) trabalhos (Brand, 2012; Ferreira, 2021; Lira et al., 2015; Sá, 2021; Silva e Silva, 2013; Wenczenovicz, 2017), de modo a tratar a instituição escolar como sendo um espaço para vivência dos saberes emergentes da comunidade, com o intuito de fortalecer os costumes, crenças e tradições do povo, a partir de um movimento de decolonização.

As pesquisas trazem de forma muito pontual o contexto histórico dos povos indígenas a partir do processo de colonização, enfatizando as lutas e resistências promovidas em prol da garantia dos seus direitos originários, portanto explicitam as conquistas legais ao longo dos tempos, no campo territorial e sobretudo educacional, fazendo-nos perceber a importância da escola como espaço de fortalecimento identitário e cultural.

Quanto ao segundo grupo pesquisado – **Prática Docente Indígena** –, encontramos apenas um estudo voltado para essa categoria, embora utilizasse em sua escrita o termo prática pedagógica e não prática docente, o que nos fez perceber a importância da nossa pesquisa em apresentar problematizações em torno da prática docente da professora e do professor indígena, objetivando olhar as nuances desse exercício e perceber em que medida são reforçados os ideais eurocêntricos de educação e/ou como são fortalecidas a história e a identidade do povo, por meio da desconstrução dos elementos impostos pela cultura do “homem branco”.

Observemos os trabalhos selecionados no quadro abaixo, para melhor compreensão:

Quadro 2 - Trabalhos selecionados através das categorias analisadas

REUNIÃO	ANO	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	PRÁTICA DOCENTE INDÍGENA
35^a	2012	Saberes tradicionais e as possibilidades de seu trânsito para os espaços escolares (Antônio Jacó Brand - UCDB)	X
36^a	2013	Formação, pesquisa e prática pedagógica dos/as professores/as indígenas em Pernambuco: ações e desafios no contexto do PIBID diversidade (Jaqueline Barbosa da Silva e Fátima Aparecida Silva - UFPE)	Formação, pesquisa e prática pedagógica dos/as professores/as indígenas em Pernambuco: ações e desafios no contexto do PIBID diversidade (Jaqueline Barbosa da Silva e Fátima Aparecida Silva - UFPE)
37^a	2015	Professores sateré-mawé e materiais pedagógicos na luta por uma educação específica e diferenciada (Márcia Josanne de Oliveira Lira; Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel; Thelma Lima da Cunha Marreiros - UFAM)	X
38^a	2017	Educação escolar indígena: reflexões e conflitos contemporâneos à luz do Brasil (Thaís Janaina Wenczenowicz - UERGS)	X
40^a	2021	Tensões entre religiões e espiritualidade na educação escolar indígena do povo Pipipã (Luiz Carlos Barbosa de Sá - UFPE)	X
40^a	2021	Descolonizando a escola: pensando novas possibilidades para a educação escolar indígena (Bruno Ferreira - UFRGS)	X

Diagramação: A autora (2022)

Nota: Quadro construído a partir dos dados contidos na ANPEd, disponível em: [https:// www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional](https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional). Acesso em: 15/04/2022.

Também pudemos perceber, a partir das análises dos estudos da ANPED, que as Instituições de Educação Superior (IES) pelas quais as pesquisas foram realizadas estão assim localizadas: cinco delas estão na região Norte; quatro no Nordeste; três no Centro-Oeste; uma no Sudeste; e três na região Sul. Há um maior quantitativo de trabalhos desenvolvidos nas regiões Norte e Nordeste, o que induz a conjecturar que seja pelo fato de que o maior quantitativo de povos indígenas se concentra nessas regiões, despertando maior interesse por esse campo de pesquisa, por parte de pesquisadores(as) brancos(as), bem como pelo fato de que existe um número crescente de indígenas ingressando nas universidades e produzindo conhecimentos acerca das suas comunidades. Vejamos no mapa abaixo a quantidade populacional indígena por região geográfica, segundo o censo do IBGE de 2022:

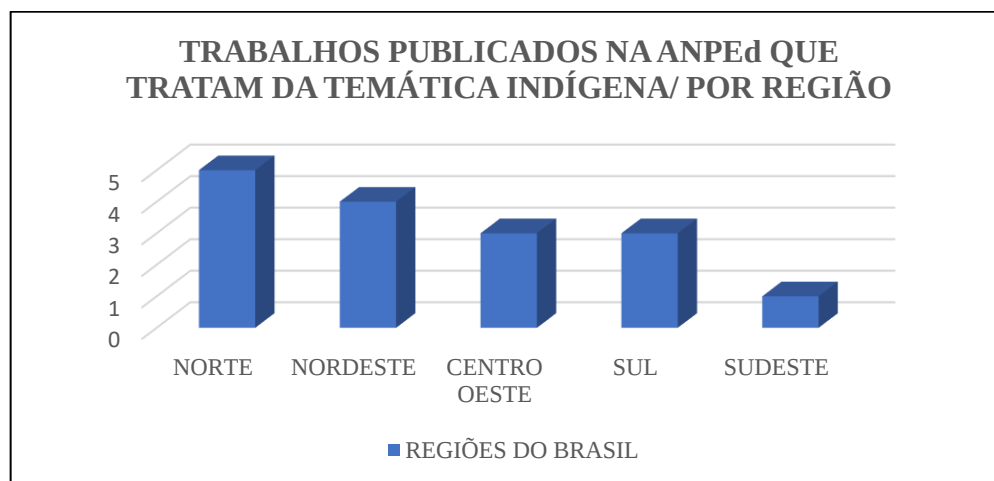
Mapa 1 – População Indígena por Região do Brasil



Fonte: IBGE, 2022.

No gráfico abaixo podemos observar os trabalhos publicados na ANPED, através do quantitativo por região geográfica.

Gráfico 1 - Trabalhos publicados na ANPEd que tratam da temática indígena, por Região.



Fonte: A autora (2022)

Nota: Gráfico construído a partir dos dados contidos na ANPEd, disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 15/04/2022.

Os dados acima apresentados nos fazem compreender que a presença dos povos indígenas, ainda que pequena no universo acadêmico, tem resultado na produção e validação dos saberes que emergem dos territórios indígenas, portanto indo de encontro com a geopolítica do conhecimento (Grosfoguel, 2007), que por séculos definiu/define os tipos e modos de conhecimentos reconhecíveis oficialmente; é uma forma de esses povos virem se firmando enquanto produtores de epistemologias.

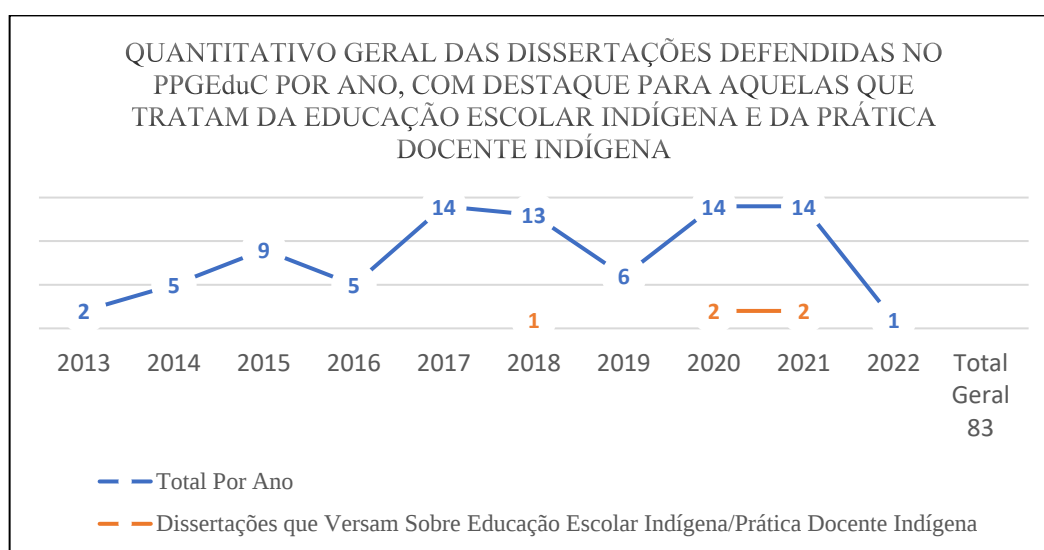
Os problemas de pesquisa apresentados nos trabalhos acima citados possibilitaram-nos lapidar tanto o nosso objeto de pesquisa, quanto aos objetivos a que nos propomos alcançar, visto que os(as) pesquisadores(as) estudados(as) apontaram para discussões que giram em torno da Educação Indígena, a qual acontece na comunidade, e sua relação com a Educação Escolar Indígena, situada entre as paredes da instituição de ensino. Apesar de esses espaços estarem introjetados de processos advindos da colonização, com a promulgação da CF/1988 e o alcance de instrumentos legais, passou-se a garantir o direito a uma educação específica, diferenciada e intercultural.

1.3 Levantamento e análises das Dissertações do PPGEduC-UFPE/CAA: o que apontam as pesquisas no que tange às categorias Educação Escolar Indígena e Prática Docente Indígena.

Nesta subseção, apresentaremos o levantamento e as produções científicas do PPGEduC/UFPE-CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, depositadas no recorte temporal de 2013 a 2021. O curso de Mestrado estrutura-se no contexto das seguintes linhas de pesquisa: 1) Educação e Diversidade; e 2) Docência, Ensino e Aprendizagem.

Por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011) realizamos a pré-análise das dissertações depositadas, utilizando-nos das regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. No primeiro momento, buscamos quantificar as dissertações produzidas a partir das categorias Educação Escolar Indígena e Prática Docente Indígena. Observemos na tabela abaixo:

Gráfico 2 - Quantitativo Geral das Dissertações defendidas no PPGEDUC por ano, destacando aquelas que tratam da Educação Escolar Indígena e da Prática Docente Indígena



Fonte: A autora (2022)

Nota: Gráfico construído a partir dos dados contidos no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco, disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/178> (BDTD/UFPE). Acesso em: 25/08/2022.

Como podemos observar, ao todo foi encontrado um universo de 83 trabalhos depositados no recorte de tempo elegido, sendo que apenas cinco deles dialogavam com nossas categorias teóricas, o que nos faz considerar um número representativo – embora ainda pequeno em relação às demais temáticas que emergem no *campus* –, por considerar que se trata de um centro acadêmico localizado no interior e que tem possibilitado o ingresso dos povos indígenas situados sobretudo no Agreste e no Sertão pernambucanos, desde 2008, através da Licenciatura

Intercultural Indígena. À vista disso, despertou o interesse, tanto nos indígenas em seguir pesquisando/falando sobre seus territórios e culturas, quanto em pesquisadores “brancos” em conhecer mais da História desses povos, configurando assim a materialização de uma geopolítica alternativa do conhecimento fundada na diferença colonial (Grosfoguel, 2007).

Chamamos a atenção para uma das dissertações apresentadas no PPGEduc, defendida por uma indígena Xukuru do Ororubá, o que representa a inserção dos povos indígenas na academia, com a produção de ciência e a desconstrução de falsas verdades, desde a colonização impostas como absolutas; no entanto, esse dado também alerta sobre as dificuldades de acesso dos indígenas aos contextos de produção científica, sobretudo aos programas de Pós-Graduação, para a promoção de tensionamentos nos campos epistêmico-político-didático-pedagógico.

Por isso, apontamos o estudo da temática indígena no espaço da universidade, principalmente desenvolvido por autores(as) indígenas, como exemplo do corpo político do conhecimento, uma vez que, nas fissuras da colonialidade, esses sujeitos se firmam enquanto produtores de epistemologias e reivindicam seu espaço acadêmico. Como apontam Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 21), “todo conocimiento posible se encuentra in-corporado, encarnado em sujetos atravessados por contradicciones sociales, vinculados a luchas concretas, enraizados em puntos específicos de observación”; estamos falando do reconhecimento de outras vozes na construção dos enredos científicos, em que os sujeitos indígenas, outrora calados, passam a exercer o benefício da fala e ter suas cosmovisões ouvidas e consideradas.

Abaixo apresentaremos os trabalhos que compuseram nosso *corpus* documental:

Quadro 3 - Corpus Documental das Produções do PPGEDUC-UFPE.

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO UFPE						
Título da pesquisa	Autor(a)	Orientador(a)	Ano	Lugar de Produção	Agência Financiadora	Indígena/Não Indígena
Primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores: Educação Escolar Kambiwá e	Diana Cibele de Assis Ferreira	Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles	2018	Povo Kambiwá	CAPES	Não Indígena

Identidade Étnica						
Tensões e possibilidades para a construção de uma Educação Escolar Indígena específica diferenciada do Povo Pipipã	Luiz Carlos Barbosa de Sá	Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa.	2020	Povo Pipipã	Não Consta	Não Indígena
A Copipe e a luta pela efetivação da Educação Escolar Indígena específica e diferenciada em Pernambuco	Maria de Fátima Menezes	Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles.	2020	COPIPE	Não Consta	Não Indígena
Índio tem que ser artioso e não artista: ensino de Arte nas Escolas Xukuru do Ororubá	Natally Araujo da Silva Galindo	Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles.	2021	Povo Xukuru	CAPES	Não Indígena
A Prática Pedagógica das/nas Escolas Xukuru: encontros com a Pedagogia Decolonial na Comunidade-Escola	Maria Roseane Cordeiro de Oliveira	Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa	2021	Povo Xukuru	FACEPE	Indígena

Diagramação: A autora (2022)

Nota: Quadro construído a partir dos dados contidos no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco, disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/178> (BDTD/UFPE). Acesso em: 25/08/2022.

Pudemos realizar, a partir da construção do *corpus* documental, a análise de conteúdo (Bardin, 2011) por meio das interpretações e inferências, de modo a perceber nas pesquisas

desenvolvidas os elementos que se aproximavam e se distanciavam do nosso objeto de estudo, atentando-nos, no desenvolvimento desses trabalhos, para os seguintes elementos: tema, objeto de estudo, objetivos, metodologia e fundamentação teórica.

A primeira pesquisa encontrada foi a dissertação intitulada “Primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores: educação escolar Kambiwá e identidade étnica”, da autora Diana Cibebe de Assis Ferreira (2018), não indígena, que versa sobre a Educação Escolar Indígena no contexto dos Kambiwá, povo localizado no Sertão do Moxotó do Estado de Pernambuco, entre os municípios de Ibimirim, Inajá e Floresta.

Este trabalho teve como objetivo analisar a influência da identidade étnica na prática das professoras e professores Kambiwá, cuja formação vem sendo realizada principalmente pela Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE e em algumas faculdades da região. Utilizou-se a perspectiva etnográfica, de modo a incorporar a crítica à representação etnográfica dos anos 1980, formulada sobretudo por Geertz (1989, 2002), Fabian (2013) e Clifford (2002). Traz como questão central: em que medida e como a identidade étnica influencia, determina e/ou se articula à prática docente dos(as) professores(as) Kambiwá?

O trabalho apresentado é estruturado em quatro capítulos; inicialmente a autora busca situar o contexto territorial e histórico do povo Kambiwá, abordando questões relativas às conquistas, no que tange à legalidade, e se refere ao surgimento e contribuição da COPIPE (Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco) para o movimento indígena, em especial para a Educação Escolar Indígena.

A pesquisa apresenta as principais discussões teóricas que contribuíram para a pesquisa, sobretudo no que se refere à relação sobre os conceitos de identidade étnica, etnicidade, etnogênese, multiculturalismo(s) e interculturalidade. São tratados aspectos referentes ao contexto histórico sobre os povos indígenas do Brasil, ao período da política de aldeamento e da política indigenista de Pombal, também sobre o período da Guerra dos Bárbaros – diretamente associado à História dos povos indígenas situados no Sertão nordestino, sobre os processos de etnogêneses dos povos indígenas no Nordeste e sobre os Kambiwá.

O texto nos chama atenção por tratar de nosso objeto de estudo, Prática Docente, sendo que o quinto capítulo, intitulado “As experiências vivenciadas no contexto da prática docente na educação escolar Kambiwá”, busca dialogar de maneira mais direta com os(as) professores(as) Kambiwá que atuam na Escola Estadual Indígena Pedro Ferreira de Queiroz; traz algumas considerações iniciais a partir das narrativas de professores(as) Kambiwá e de outros(as) interlocutores(as) militantes do movimento indígena e membros, ou ex-membros da COPIPE, sobre os desafios no processo de formação docente; apresenta ainda as experiências

vivenciadas pelos(as) professores(as) em suas trajetórias de formação, que os(as) levaram à docência, ao dar andamento ao diálogo com estes sujeitos sobre as experiências vivenciadas no contexto de sua prática docente, na educação escolar Kambiwá.

A pesquisadora conclui que o estudo mostrou, a partir do conjunto das narrativas e de sua experiência junto à comunidade, que, mesmo os processos formativos estando inclinados ao individualismo, ao contrário da formação étnica, que se volta para o coletivo, a prática docente dos(as) professores(as) da educação escolar Kambiwá é orientada pela e para a identidade étnica (Ferreira, 2018). Enfatiza que “assumem papéis fundamentais nesse processo a luta pelos territórios, a valorização do conhecimento da história do povo e dos seus guerreiros, bem como a dimensão religiosa, que tem como referência maior o espaço sagrado da Serra Negra e os rituais a ele associados, especialmente a participação no Aricuri” (Ferreira, 2018, p.131).

A dissertação “Tensões e possibilidades para a construção de uma educação escolar indígena específica e diferenciada do povo Pipipã” teve autoria de Luiz Carlos Barbosa de Sá (2020), não indígena. O estudo tratou do processo de fortalecimento da identidade do povo indígena Pipipã, localizado no município de Floresta, no Sertão de Pernambuco, a partir da possibilidade de construção de uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada, norteadas pelos saberes tradicionais do povo (Sá, 2020); buscou-se responder o seguinte problema: Quais são as especificidades da Educação Escolar Pipipã? De que maneira ela contribui com o fortalecimento da identidade cultural do povo e com sua luta pela demarcação do território tradicional?

O trabalho em questão nos chama a atenção por dialogar com aquilo a que se propõe a nossa pesquisa, no que se refere à análise das tensões existentes entre os conhecimentos ditos universais e os conhecimentos emergentes da comunidade, no contexto escolar. A linha de pesquisa também dialoga com o Pensamento Decolonial, observando o rigor da sistematização do conhecimento acadêmico.

O trabalho teve como objetivo geral compreender como a Educação Escolar Pipipã pode contribuir, na prática, com o fortalecimento da identidade cultural do povo e com o seu processo de luta pela demarcação da terra; como objetivos específicos: historicizar o processo de luta para a construção da educação escolar indígena e o desafio de implantar o currículo intercultural livre nas escolas; perceber as principais especificidades da Educação Escolar Indígena ofertada pelo povo Pipipã, dentro de sua dinâmica cultural; identificar de que maneira o Projeto Político Pedagógico do povo Pipipã contribui com a formação dos jovens indígenas do povo; evidenciar

as possíveis tensões entre os conhecimentos tradicionais do povo Pipipã e os saberes ocidentais universais no contexto escolar, da formação inicial a continuada.

A pretensão foi perceber como opera, de fato, o projeto político pedagógico (PPP) na educação escolar Pipipã, considerando os eixos norteadores presentes no documento: Terra, Identidade, História, Organização, Bilinguismo e Interculturalidade. O autor Sá (2020, p. 12), destaca que:

A pesquisa visa abrir possibilidades de estudar o papel sociocultural da escola, modos de organização do tempo e espaço, suas atividades pedagógicas, as relações sociais tecidas no cotidiano escolar, dos saberes construídos coletivamente na escola e em outras dimensões dentro e fora do povo. Por fim, como a cultura é trabalhada envolvendo crenças, costumes, tradições no percurso que vai repassando a história do Povo.

Em sequência, no ano de 2020, Maria de Fátima Menezes, não indígena, defendeu a dissertação intitulada “A Copipe e a luta pela efetivação da educação escolar indígena específica e diferenciada em Pernambuco”. O trabalho buscou compreender a atuação da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE) para a efetivação de uma Educação Escolar Indígena no Estado, comprometida com a autonomia dos povos indígenas e com os novos paradigmas da Educação Escolar Indígena no Brasil (Menezes, 2020). A pesquisa emerge do princípio de que a História contada sobre os povos indígenas, por muito tempo, tratou de os colocar na condição de “vítimas ou heróis de um mundo imaginário, no qual estão sempre no pretérito da história. Faz-se, portanto, um desafio na contemporaneidade falar de um modo outro sobre os povos indígenas, repensando seu lugar na história, desde o período colonial até os dias atuais” (Menezes, 2020, p. 14).

Ao longo da pesquisa, foram elencados os processos vivenciados durante o trajeto, de forma a priorizar o protagonismo de professoras(es) indígenas engajados na trajetória de luta para a efetivação de uma Educação Escolar Indígena, específica, diferenciada e intercultural.

A autora buscou compreender a importância da Copipe para a efetivação da Educação Escolar Indígena em Pernambuco, o que nos fez perceber a importante necessidade de se discutir essa temática, ainda pouco pesquisada nos programas de Pós-Graduação. No decorrer da pesquisa, buscou-se responder as seguintes perguntas: Qual a relação da Copipe com as outras lutas e formas de organização dos povos indígenas, do passado e do presente? Por que e em que contexto foi criada a Copipe? Quais seus objetivos? Quais os desafios enfrentados hoje? E, finalmente, quais suas contribuições para a efetivação da política de Educação Escolar Indígena específica e diferenciada, em Pernambuco?

Concluiu-se o trabalho destacando que durante a pesquisa pôde-se observar a importância atribuída pela “Copipe à coletividade e a luta por direitos comuns aos povos indígenas em Pernambuco, não se restringindo apenas às questões relacionadas à educação, mas participando ativamente de outras reivindicações dos povos indígenas, como a retomada dos territórios, a luta pela saúde, entre outras” (Menezes, 2020, p.104).

A dissertação, cujo título é “Índio tem que ser artilheiro e não artista: ensino de arte nas escolas Xukuru do Ororubá”, da autora Natally Araujo da Silva Galindo (2021), não indígena, desenvolve-se sob o viés do pensamento Pós-Colonial e versa sobre o ensino de Arte no território indígena Xukuru do Ororubá, situado no município de Pesqueira/PE. Parte do pressuposto de que a Educação Escolar Xukuru está orientada para a formação de guerreiras(os), e tem como questão de pesquisa: existe um processo de resistência e fortalecimento da identidade étnica e cultural do povo Xukuru do Ororubá, através do ensino de Arte?

O objetivo geral consistiu em compreender se o ensino de Arte corrobora com o fortalecimento da identidade e da cultura indígenas da comunidade em destaque. Como objetivos específicos: apontar as principais discussões realizadas pelas(os) professoras(es) sobre a educação, com foco no ensino de arte; sistematizar os principais conteúdos e metodologias utilizadas no ensino de arte e analisar se o Currículo de Arte Indígena Xukuru do Ororubá é pautado sob uma proposta pedagógica de ensino que pode ser percebida como de(s)colonial, em prol da resistência e fortalecimento identitário cultural. Foi uma pesquisa realizada através da etnografia, por meio de conversações.

Buscou-se entender as definições de arte, por meio dos(as) próprios(as) educadores(as) Xukuru, considerados(as) detentores(as) dos saberes sobre o tema. Com base nas experiências etnográficas vivenciadas, bem como a partir das reflexões sobre os dados emergidos, a pesquisa mostrou que o ensino de Arte apresenta características de(s)coloniais, em favor da arte da resistência, para o fortalecimento da identidade, da cultura e da educação escolar do povo Xukuru do Ororubá (Galindo, 2021).

A temática em questão nos interessa, pois, além de estar situada no mesmo campo de pesquisa em que iremos adentrar, traz uma discussão frente aos dados apresentados à luz do pensamento Pós-Colonial, e assim pensa a escola como esse espaço de resistência, de construção de práticas decoloniais para o fortalecimento identitário. O texto inicial busca enfatizar que o fim do colonialismo não implicou o término das relações de dominação sobre os povos indígenas, de modo que os efeitos da colonização europeia ainda repercutem na vida

dos indígenas que existem e resistem, sobretudo no contexto da educação escolar (Galindo, 2021).

Ao final, a autora destaca que “aprendemos que tanto a arte quanto as(os) professoras(es) Xukuru, sejam graduadas(os) pelas universidades ou pela força da natureza e dos encantos de luz, têm poderes de(s)coloniais, visto que contribuem para a melhoria da Educação Escolar Indígena (...)” (Galindo, 2021, p.172).

No ano de 2021, a dissertação intitulada “a prática pedagógica das/nas escolas Xukuru: encontros com a pedagogia decolonial na comunidade-escola”, da autora Maria Roseane Cordeiro de Oliveira, indígena Xukuru, teve por objeto de investigação a prática pedagógica nas/das escolas Xukuru e seus possíveis encontros com a Pedagogia Decolonial, de modo que as experiências de pesquisa foram vivenciadas na realidade de duas escolas do povo Xukuru do Ororubá, em Pesqueira/PE.

O problema de pesquisa foi: Quais os possíveis encontros da prática pedagógica das/nas escolas Xukuru com a Pedagogia Decolonial? O trabalho em destaque nos chama atenção por, além de estar situado no mesmo campo de pesquisa que o nosso, promover uma reflexão em torno dos encontros da pedagogia Xukuru com a pedagogia decolonial, de modo evidenciar a relação intrínseca entre escola e comunidade, bem como seu reflexo no fortalecimento identitário.

A autora apresenta inicialmente o povo indígena do qual faz parte, bem como as suas instâncias organizativas, de modo a evidenciar seu pertencimento ao território e à Educação Escolar Xukuru, sempre relacionando os processos coletivos de luta ao enfrentamento do colonialismo e da colonialidade como forma de (re)existência dos povos.

Apresenta como objetivo geral investigar os possíveis encontros da prática pedagógica das escolas Xukuru com a Pedagogia Decolonial; e como objetivos específicos: especificar as concepções de Educação Indígena e Educação Escolar Indígena Xukuru; identificar e caracterizar a Pedagogia Xukuru, tendo em vista as relações comunidade-escola; caracterizar os possíveis encontros entre a prática pedagógica nas escolas Xukuru e a Pedagogia Decolonial.

Desse modo, a pesquisa buscou refletir sobre a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena (Baniwa, 2006), pedagogia (Libâneo, 2001), Prática pedagógica (Souza, 2012), Educação Xukuru e Educação Escolar Xukuru, tomando como base as produções do próprio povo, em diálogo com o Pensamento Decolonial.

Com relação aos percursos metodológicos, utilizaram-se, como técnicas de construção de dados: a observação participante, as entrevistas etnográficas e o diário intensivo, como procedimento analítico, a Análise de Conteúdo (Oliveira, 2021). Concluiu-se que os possíveis

encontros da Prática Pedagógica, que se materializam nas escolas Xukuru com a Pedagogia Decolonial, acontecem nas relações cotidianas de formação da(o) guerreira(o) Xukuru, por meio das dimensões da espiritualidade, memória e coletividade (Oliveira, 2021).

Os trabalhos acima apresentados nos possibilitaram perceber o campo da Educação Escolar Indígena como um território potente de (re)existência dos povos indígenas, que deve ser construído por meio da tomada de consciência da sua condição histórica de subordinação e através da implementação de medidas pautadas, fundamentalmente, na relação entre escola-comunidade-ancestralidade, para que assim seja efetivada uma prática que valoriza a produção de saberes e espaços **outros** de significação.

A análise minuciosa dos trabalhos apresentados nos fez enxergar a importância de nossa pesquisa para o campo da Educação Escolar Indígena, ao perceber que ela se diferencia dos trabalhos citados por dar ênfase ao estudo da Prática Docente Xukuru a partir da caracterização dos tensionamentos provocados pela colonialidade e a decolonialidade, objetivando perceber em que medida esses elementos fortalecem a cultura do povo Xukuru e/ou contribuem com o fortalecimento do ideal colonial eurocêntrico.

Após a análise acima realizada, reafirmamos que o pressuposto de que a colonialidade ainda tem marca registrada nas escolas Xukuru, porque é inevitável o contato com a sociedade nacional, sobretudo pelas formações docentes não interculturais, gerando no contexto educacional dos territórios indígenas as tensões entre colonialidade e decolonialidade. Por isso, para responder ao nosso problema de pesquisa (Quais são as tensões epistêmico-didático-pedagógicas entre a colonialidade e a decolonialidade na Prática Docente Xukuru?), lançamos como objetivos do estudo:

Geral:

- Compreender as tensões epistêmico-didático-pedagógicas entre a colonialidade e a decolonialidade na Prática Docente Xukuru.

Específicos:

- Identificar as marcas da colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza na Prática Docente Xukuru;
- Perceber os indícios da decolonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza na Prática Docente Xukuru;
- Entender os avanços e recuos epistêmico-didático-pedagógicos na Prática Docente Xukuru, tendo como referência o Projeto de Futuro do Povo.

2 O PENSAMENTO DECOLONIAL: UM CAMINHO CONTRA-HEGEMÔNICO PARA PENSAR A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Precisamos desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo.
(Mignolo, 2008a, p. 305).

Neste capítulo, objetivamos elucidar a escolha do Pensamento Decolonial como o caminho teórico-metodológico capaz de possibilitar a análise – a partir do lugar de negação da História daqueles(as) silenciados(as) frente aos seus territórios e culturas ancestrais – dos processos de implementação do colonialismo/colonialidade no contexto da *Abya-Yala*⁴. Essa lente analítica produz uma inteligibilidade **outra**, que vai de encontro às narrativas historicizadas pela ciência moderna. Assim, trataremos como os povos originários, em especial o povo Xukuru, materializam em seus territórios, por meio da educação escolar, uma prática docente que se propõe a nadar contra a corrente da colonialidade e que se coloca enquanto prática decolonial.

Iniciamos o capítulo com o pensamento de Walter Mignolo (2008a), que sugere compreender o Pensamento Decolonial como aquele capaz de produzir esquemas emergentes dos contextos tradicionais de cada povo, ao romper com a lógica da modernidade, desatar o nó, quebrar as amarras da outra face da moeda, a colonialidade, desaprender conceitos preconceituosos, racistas e classistas que se impuseram com a invasão e reaprender novos conceitos e práticas que respeitem e valorizem o jeito de pensar e as especificidades de cada grupo étnico. Estamos falando de uma teoria capaz de apontar caminhos para uma educação transgressora, que tenha as epistemologias do Sul como direcionamento. Dialogamos com Santos e Menezes (2009, p. 13), quando afirmam que:

O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte).

⁴ Quental, 2012, p. 51: “Houve tempo em que a região que hoje conhecemos pelo nome de América Latina era conhecida pelos povos que aqui viviam a partir de outras designações. Abya-Yala, Tawantinsuyu e Anahuac são algumas delas”.

Entendemos o Pensamento Decolonial como uma teoria que carrega a potência de permitir olhar os contextos subalternizados não do interior do sistema-mundo moderno-colonial, mas através da sua exterioridade, ou seja, a partir do Sul global e com o Sul, sentindo as feridas advindas do colonialismo que insistem em permanecer vinculadas às diversas dimensões da vida humana e contrapondo-se a elas. Nesse caminhar, propomo-nos a pensar em uma escola que, ao desvincular-se do pensamento ocidental segregador/alienador, afirma-se enquanto espaço plural de reconhecimento e valorização das diversidades epistemológicas manifestas pelos inúmeros povos e grupos sociais **outros**.

2.1 O Pensamento Decolonial como Lente Teórica

A escolha do **Pensamento Decolonial** como lente teórica caracteriza-se como um posicionamento político e epistêmico frente às narrativas historicamente produzidas sobre os povos indígenas e todos(as) aqueles(as) marginalizados(as) nos enredos criados pela ciência moderna; significa que estamos falando de um “(...) pensamiento como campo de lucha, intervención, y creación, haciendo así evidente un proyecto de la interculturalidad que no es sólo político, sino también epistémico” (Walsh, 2007, p. 32).

A autora, ao reconhecer-se parte constitutiva de uma diversidade étnica por séculos silenciada, invisibilizada e tangenciada, compreende que a perspectiva aqui apresentada buscou/busca dar voz àquelas/es que tiveram suas vozes anuladas a partir da invasão dos seus territórios. Essa opção afirma nosso interesse em compreender os processos de implementação do colonialismo nos territórios da *Abya Yala* por outra vertente, bem como as suas implicações no modo de vida das comunidades indígenas que perduram até os dias atuais, sobretudo nos espaços escolares institucionalizados.

Essa teoria possibilita olhar para os contextos dos povos indígenas a partir de uma lógica contra-hegemônica de pensar o mundo, permitindo lugar de fala a quem teve um passado/presente marcado pelo aniquilamento da presença/memória ancestral, cujo objetivo foi e continua a ser a negação da existência e apagamento das histórias construídas pelos antepassados, mas que, na via contrária, se fortalece pela ancestralidade viva e que dá vida, sobretudo, a essa escrita que aqui se materializa.

Faz-se necessário destacar ainda que essa teoria nos leva a enxergar a Prática Docente do(a) professor(a) Xukuru através das suas nuances, percebendo os tensionamentos produzidos nos campos epistêmicos, didáticos e pedagógicos, frutos de construtos do

colonialismo, e que deixaram resquícios nos territórios, tanto em seus espaços físicos, quanto nas relações simbólicas tecidas entre os variados sujeitos.

Optamos por utilizar no transcurso da escrita do texto o termo *Abya-Yala* – ao considerar que esse “território existía y los pobladores también, por supuesto, pero eles daban su propio nombre al lugar donde vivían: Tawantinsuyu a la región andina, Anáhuac a lo que en la actualidad es el valle de México y Abya-Yala a la región que hoy em día ocupa Panamá” (Mignolo, 2007, p. 28) –, referindo-se ao nosso território de enunciação e (re)existências, o que se concretiza como uma opção decolonial, ao passo que vai de encontro às formas de conceptualizações eurocêntricas que produziram desigualdades e formas de inferiorizações étnico-raciais.

As categorias em diálogo direto com a abordagem teórico-metodológica são evidenciadas por meio dos conceitos de colonização/colonialismo, colonialidade, racialização, racionalização (Quijano, 2000, 2005; Walsh, 2008), diferença colonial, pensamento de fronteira, desobediência civil e epistêmica, decolonialidade/opção decolonial, política de identidade e identidade na política (Mignolo, 2005, 2008a), geopolítica do conhecimento (Grosfoguel, 2007), interculturalidade e educação intercultural (Walsh, 2007, 2008, 2009).

Esses são termos que produzem reflexões sobre como os massacres que os povos indígenas sofreram ao longo de mais de 524 anos foram incorporados as suas existências, bem como sobre os caminhos a serem trilhados para a construção/reconstrução de uma comunidade que seja reflexo da sua cultura, identidade e ancestralidade, não mais tendo que reproduzir os estereótipos impostos, seja pelo colonialismo, seja pelas marcas da colonialidade. Concordamos com Quijano (2005, p. 274), quando afirma que “(...) é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”.

O Pensamento Decolonial é um movimento de resistência, que tem como território de fala a América Latina e caracteriza-se por ser uma ação teórica, prática, política e epistêmica contrária à lógica da modernidade/colonialidade. Por ter sido *Abya Yala* um espaço de opressões e subalternizações dos conhecimentos produzidos pelos povos indígenas e africanos, a então teoria nos permite construir uma **outra** inteligibilidade, através das tensões construídas na diferença colonial (Mignolo, 2008a) e que questionam a geopolítica do conhecimento (Grosfoguel, 2007), ao se colocarem como formas diferenciadas de ver e interpretar o mundo. Quental (2012, p. 47) afirma, sobre a corrente teórica em questão, que

seus trabalhos pontuam uma perspectiva crítica em relação ao padrão predominantemente eurocêntrico do fazer científico, bem como localizam, no período histórico de formação do sistema-mundo moderno-colonial e constituição da América, as matrizes das relações sociais e de poder que fundamentam e organizam a vida das sociedades na contemporaneidade.

Nessa direção, “o grupo de investigação da modernidade-colonialidade latino-americano” (Escobar, 2003, *apud* Quental, 2012, p. 47) (M/C) surgiu na década de 1990, com autores Latino-Americanos e americanistas, entre os quais podemos destacar: Arturo Escobar (2003), Walter Dignolo (2007), Aníbal Quijano (2005), Henrique Dussel (2005), Catherine Walsh (2009), Ramón Grosfoguel (2006; 2007), Santiago Castro-Gómez (2007), Porto-Gonçalves (2002; 2003; 2005; 2006), entre outros.

O Pensamento Decolonial é caracterizado como uma vertente da crítica Pós-Colonial, “especialmente das teorias surgidas na Ásia e África, no contexto das lutas de vários países colonizados pela libertação, produzindo reflexões acerca do que representou o Colonialismo para os países colonizados pela Europa” (Almeida, 2017, p. 47), no entanto distingue-se desse pensamento por adotar o termo decolonialidade ao invés de pós-colonialismo e também “por se configurar como teoria elaborada a partir de outro *locus* de enunciação: a América Latina, um espaço-tempo constituído a partir de experiências históricas forjadas no colonialismo dos séculos XVI ao XIX e capitaneados por Espanha e Portugal” (Quental, 2012, p. 47).

A utilização do termo Pós-Colonial, bem como Pós-Colonialismo, é oriunda de duas compreensões acerca do tema, sendo a primeira referente ao período da História que corresponde à descolonização que se deu na metade do século XX, dos territórios invadidos e colonizados pelos países imperialistas. Já a segunda diz respeito à utilização do termo advindo das contribuições teóricas dos estudos literários e culturais que ganharam força a partir dos anos de 1980, nas universidades dos Estados Unidos e na Inglaterra (Ballestrin, 2013).

Como aponta (Neves, 2009), os Estudos Pós-Coloniais pertencem a um contingente maior dos estudos culturais, e assim constituem um paradigma da situação global contemporânea, portanto apresentam como necessário reescrever as grandes narrativas da História no que se refere aos processos de colonização que atravessaram diferentes nações e diferentes culturas. Vale destacar que foi na era do pós-modernismo que surgiu um terreno propício para a aparição das teorias Pós-Coloniais, ligadas essencialmente ao desconstrucionismo. Segundo Neves (2009, p. 235):

Entramos na era dos «pós»: pós-estruturalismo, pós-fascismo, pós-comunismo, pós-feminismo...O conceito de pós-modernismo, contestado por muitos, ainda confusamente teorizado, procura o seu caminho pelo labirinto

dum mundo (o mundo ocidental) que por um lado se transforma vertiginosamente, mas, por outro, sente o peso duma crise histórica sem precedentes. O terreno do pós-modernismo é, por conseguinte, um terreno fértil para as teorias pós-coloniais, que se referem essencialmente às teorias do desconstrucionismo.

Ainda assim, a base teórica elegida surge para questionar os campos da literatura, arte, política, economia e das ciências sociais, que trazem como fundamento uma perspectiva eurocêntrica pautada nos grandes nomes da ciência moderna, como caracteriza Almeida (2017, p. 47-48): “Primeiramente, o foco da crítica dos Estudos Pós-Coloniais recai sobre a influência eurocêntrica nas artes e na literatura, depois se expande para o campo da Economia Política e das Ciências Sociais questionando os cânones ocidentais da ciência moderna”.

No âmbito nacional, podemos destacar a obra de Paulo Freire (2005), *Pedagogia do Oprimido*, como uma contribuição para o Pensamento Decolonial, haja visto que o autor promove reflexões em torno do ato pedagógico crítico, ao entender que a luta dos movimentos sociais, sejam indígenas, negros, sejam dos sem-terra, representa um grande potencial formador, ao passo que os sujeitos em situação de subalternização, ao tomar consciência desse lugar, passam a agir para transformar sua condição na busca por emancipação; portanto, o autor fala em educação como prática da liberdade. Como descrito por Walsh (2009, p. 01), Paulo Freire apontou sobre “*leer el mundo críticamente, intervenir en la reinvenición de la sociedad, y avivar el desorden absoluto de la descolonización*”, ou seja, denunciou as condições opressoras implantadas pela colonização aos diferentes grupos sociais e étnicos, bem como alertou sobre o movimento necessário de desconstrução das mazelas gestadas pela modernidade.

Em suma, as heranças do colonialismo se fazem presentes nas comunidades originárias, de forma a gerar tensões no chão da escola, entre os aspectos da colonialidade e da decolonialidade, de modo a produzirem e (re)produzirem, ora por meio da desobediência epistêmica (Mignolo, 2005), espaços de fortalecimento identitário, ora por meio da geopolítica do conhecimento (Grosfoguel, 2007), a valorização de um saber eurocentrado e a minimização dos saberes **outros**, tratados pejorativamente como locais ou regionais.

A partir da ótica do subalternizado, buscaremos identificar as marcas da colonialidade na Prática Docente Xukuru, manifestas em suas diferentes vertentes: do poder, do saber, do ser e da Mãe Natureza, como também perceber os indícios da decolonialidade na Prática Docente Xukuru, nas quatro dimensões supracitadas, e assim caracterizar os avanços e recuos epistêmico-didático-pedagógicos na Prática Docente Xukuru, tendo como referência o projeto de presente e de futuro do Povo.

Consideramos também possível, ao olhar a Prática Docente Xukuru, que se materializa cotidianamente na escola, analisar se as suas vivências se aproximam de uma interculturalidade crítica (Walsh, 2008), ou se reproduzem uma interculturalidade funcional, a partir do que discutem os autores do Pensamento Decolonial, visto que essa última termina por dar continuidade ao projeto de modernidade pensado e difundido pelos europeus, ao considerarem os saberes dos povos indígenas como não-saberes ou como formas pré-modernas de conhecimento, de modo que o continente europeu é colocado permanentemente no pedestal como o epicentro do saber, da civilização e da modernidade, utilizando-se desse argumento para justificar a subordinação dos que se encontravam/encontram às margens do Ocidente.

2.2 O Pensamento Decolonial: uma lógica inversa de pensar os povos de *Abya Yala* e os seus processos de Educação Escolar Indígena

A compreensão do **Pensamento Decolonial** como porta voz dos silenciados parte da visualização e reflexão das discussões problematizadas em torno do colonialismo e da matriz mundial de poder, suplantada com o advento da Modernidade/Colonialidade, de modo a objetivar debates que visam apontar caminhos para a decolonização, através das lutas dos povos subalternizados pela implantação de uma educação específica, diferenciada e intercultural.

Iniciamos as problematizações com a constatação de que os espanhóis, ao chegarem em *Abya-Yala*, no ano de 1492, depararam-se com diversos povos indígenas, que possuíam as mais variadas culturas, constituídas por língua materna própria, organização sócio-política específica, religião baseada na relação com o sagrado e os antepassados, formas peculiares de sobrevivência (caça, pesca, coleta de frutos, agricultura) e rituais tradicionais, em que adoravam as divindades e celebravam a vida em comunidade.

Todos esses elementos foram vistos com estranhamento pelos europeus, que tinham produzido em seus esquemas mentais o imaginário da Modernidade, através do qual a Europa fora posta como o centro do poder mundial, e impusera sobre as demais regiões do mundo a coparticipação na estrutura do sistema-mundo moderno-colonial, cuja intencionalidade representava o fortalecimento do seu domínio/controle/hegemonia perante os circuitos comerciais e de poder, por meio da exploração dos bens materiais e da mão de obra escravizada de indígenas e negros, que encontravam por onde invadiam.

Com o início da colonização/colonialismo, os povos de *Abya Yala*, que antes viviam em liberdade, passaram a viver sob um sistema de opressão e negação da sua existência – “el modelo de humanidad renacentista europeo se convirtió en hegemónico, y los indios y los

esclavos africanos pasaron a la categoría de seres humanos de segunda clase, y eso cuando se los consideraba seres humanos” (Mignolo, 2007, p. 41) –, a partir do qual a América se tornou um espaço-tempo de controle dos colonizadores; por isso, os nativos ficavam impedidos de abertamente se conectarem com sua ancestralidade e fortalecer os elementos de sua cultura. Naquele contexto, surgiu um novo padrão de poder universal, como mostra Quijano (2005, p. 246): “A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira id-entidade da modernidade”.

Compreendemos que a invenção da América foi forjada como parte do plano de modernidade europeu, que, articulado à expansão imperialista, suplantou um estilo de vida ocidentalizado nas comunidades originárias, o qual funcionou como ponto de partida para a constituição de um único modo de ser e existir, que “(...) consiste nada menos que em gerar la idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres” (Mignolo, 2007, p. 30). Por conseguinte, com a invasão, a modernidade se tornou o critério salvacionista daqueles que não se enquadravam no modelo de sociedade idealizado, de modo que a implementação forçada do conjunto de valores se baseava na lógica da colonialidade. De acordo com Mignolo (2007, p. 32),

Por mor de claridad, es conveniente considerar la modernidade/colonialidad como dos caras de una misma moneda y no como dos formas de pensamiento separados: no se puede ser moderno sin ser colonial, y si uno se encuentra en el extremo colonial del espectro, debe negociar con la modernidade, pues es imposible pasarla por alto. La idea de América no puede separarse de la colonialidad.

Por meio da constatação da existência do **outro**, isto é, com a asseveração da contemporaneidade do diferente, os brancos ocidentais se sentiram no direito de instituir um molde, um parâmetro de ser humano a ser instaurado, e todo aquele que não cumprisse com os requisitos estabelecidos deveriam passar por um processo de embranquecimento, de civilizacionismo, em que as alteridades que compunham os diversos espaços territoriais foram veementemente suprimidas.

A colonização do ser foi uma das principais armas do invasor na implantação da sua desumanização e, como efeito, incutiu nas mentes dos colonizados a noção de inferiorização. Destaca Mignolo (2007, p. 30):

La colonización del ser consiste nada menos que en generar la idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres. Así, enterrados bajo la historia europea del Descubrimiento están las historias, las

experiencias y los relatos conceptuales silenciados de los que quedaron fuera de la categoría de seres humanos, de actores históricos y de entes racionales

Nessa linha de pensamento, desde o final do século XV as vinculações entre colonizador/colonizado foram sendo admitidas através dos pilares da **Racialização/Racionalização**, os quais arquitetavam as relações entre ambos, por meio de classificações embasadas na fisionomia e no domínio cultural, cujo objetivo primordial era provocar um apagamento das histórias e memórias dos povos indígenas, para assim consumir uma única identidade válida, a europeia, e um único conhecimento verdadeiro, aquele construído pela ciência Ocidental, que passaria a conduzir a invasão da América, o controle e desenvolvimento do capitalismo universal. Conforme Walsh (2009, p. 02),

El marco central para tal contextualización se encuentra em la trabazón histórica entre la idea de “raza” como instrumento de clasificación y control social, y el desarrollo del capitalismo mundial (moderno, colonial eurocentrado), que se inició como parte constitutiva de la constitución histórica de América.

O processo de racialização promoveu a instituição da ideia de raça, atrelada a questões meramente biológicas, as quais se utilizavam de construções mentais e sociais para implantar a classificação e hierarquização dos sujeitos entre superiores e inferiores, a partir da uniformização de um único estereótipo, pautado nas características de homem, branco, europeu, heterossexual e cristão, o que se caracterizou como o elemento central da formação de um padrão de poder que se pretendia mundial. Dialogamos com Quijano (2005, p. 246), quando afirma:

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo.

A partir da rotulação dos corpos, foram “(...) formadas identidades raciais desenvolvendo uma hierarquia social que classifica de superior a inferior os brancos, os mestiços, os índios e os negros, seguindo exatamente esta hierarquização: primeiro os brancos e no último patamar, os negros” (Ferreira, 2013, p. 38). Desse momento em diante, instaurou-se o chamado Racismo, ao serem considerados categoricamente inferiores todos aqueles que não estavam dentro do padrão de ser/poder que emergia do continente europeu, bem como os

seus territórios, a força de trabalho e as formas de conhecimento que ali predominavam; portanto, desde então empreenderam o colonialismo. Segundo afirma, Silva; Ferreira; Silva (2013, p.254-255):

O colonialismo forja em seu bojo a colonialidade. Esta consolida um padrão de poder que não se restringe às relações formais de dominação de um povo sobre outro como ocorrera no início do colonialismo, mas intenciona firmar os pilares da racialização e da racionalização ao estabelecer e universalizar a hierarquização dos sujeitos, dos conhecimentos e das relações de trabalho para responder ao mercado capitalista.

O colonialismo, ao lançar mão da pilastra da racionalização, estabeleceu uma norma epistemológica dominante, em que as estruturas mentais de pensamento consideradas inteligíveis eram sempre aquelas surgidas do centro europeu, de modo que as **outras** formas de saber, produzidas pelos povos originários, eram tidas como não-saber, superstição, cosmologias, nunca tratadas como formas de produção epistemológicas. Como caracterizam Santos e Meneses (2009, p. 13) “(...) o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados”.

O movimento colonialista consolidou um tipo específico de racismo, o chamado racismo epistêmico, que classifica e hierarquiza os tipos de saberes a partir da geopolítica do conhecimento, como se um estivesse em um patamar mais elevado que o outro na escala evolutiva da cognição. Sobre o racismo epistêmico, Maldonado-Torres (2008, p.79) aponta:

Tal como acontece com todas as formas de racismo, o epistêmico está relacionado com a política e a socialidade. O racismo epistêmico descarta a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas os resultados acabam por ser os mesmos: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos.

Importa sublinhar que a educação, na perspectiva eurocentrada, foi tida como o caminho mais promissor para a modelagem do perfil de ser humano que se pretendia formar pelos europeus, ao implantar em suas mentes um único saber válido, o da ciência positivista, que deveria ser fielmente incorporado ao dia a dia das comunidades, por meio de um discurso salvacionista, que tinha como objetivo final a escravização dos povos, em nome de um projeto de modernidade.

Grosfoguel e Mignolo (2008, p. 31), afirmam que

(...) la invasión Europea en América y la trata de esclavos, en nombre de la salvación de almas y del progreso económico. Esto es, mediante una retórica positiva de salvación, mientras que para ello es necesaria la trata de esclavos, la explotación de los indígenas y la expropiación de sus tierras. Así, la retórica positiva de la modernidade justifica la lógica destructiva de la colonialidad.

A escola nas comunidades indígenas foi outrora implementada com o intuito de aniquilar os conhecimentos tradicionais dos povos originários e impregnar nas mentes e nos seus modos de vida, por meio da colonialidade do saber, os conhecimentos ditos superiores pelos invasores, por isso deixaram um “(...) legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias” (Porto-Gonçalves, 2009, p. 03), o que provocou a destruição de culturas, a dizimação de etnias e a impossibilidade de continuação do projeto de sociedade que cada povo desenvolvia em seus territórios (Melià, 1999).

A educação fez parte do traçar de um plano global de poder, em benefício dos brancos ocidentais, que possibilitou a exploração dos recursos naturais, mas também a extração dos saberes tradicionais indígenas, ao mesmo passo em que impunham uma única forma de ser, baseada na ideia de homem que estaria a serviço das necessidades do mercado capitalista. Escobar (2003, p. 62), aponta que foi estabelecido um “(...) modelo hegemónico global de poder, instaurado desde la Conquista, que articula raza y labor, espacio y gentes, de acuerdo com las necesidades del capital y para el beneficio de los blancos europeos”.

A colonialidade, enquanto a outra face do colonialismo/modernidade, operou/opera em quatro domínios da experiência da vida humana, através do que conduziu ao cerceamento das liberdades individuais e coletivas e ditou regras que se tornaram condição essencial para que os corpos subversivos continuassem vivos. Todos os âmbitos da vida indígena foram aferidos através do termômetro colonial, que olhava o grau de inserção de cada etnia na lógica econômica, política, social e epistêmica do mundo ocidental. Quando havia resistência à dominação, eram rotulados como revoltosos e imediatamente forçados à ação de domesticação, caso contrário seriam punidos, sacrificados, em nome da supremacia branca. Como afirma Mignolo (2007, p. 36):

Lá lógica de la colonialidad opera en cuatro dominios de la experiencia humana: (1) económico: apropiación de la tierra, explotación de la mano de obra y control de las finanzas; (2) político: control de la autoridad; (3) social:

control del género y la sexualidad, y (4): epistémico y subjetivo/personal: control del conocimiento y la subjetividade.

Pode-se caracterizar, por meio das relações estabelecidas pelos indígenas com os seus contextos existenciais, a presença de modos decoloniais de atuar em torno dos diferentes domínios da vida humana, uma vez que os povos tinham/têm compreensões **outras** frente às dimensões social, política, econômica e epistêmica, encontrando-se imbricadas, não podendo uma se desvencilhar da outra. Dentro da ótica indígena, a dimensão econômica partia/parte da perspectiva da subsistência, na qual a economia servia/serve de base para a sustentação familiar e conseqüentemente para as atividades geradoras de frutos para o abastecimento da mesa. Já o âmbito político explica-se por meio da formação aguerrida do ser indígena, constituindo-se através da trajetória de luta pela terra, pela língua materna, pelas tradições, o que atualmente se revela na consciência do lugar de sujeitos que lutam pela garantia de direitos que lhes são originários, pois são também sujeitos políticos e necessitam estar em constante movimento de vigilância e mobilização, para que se façam cumprir as conquistas legais.

Quanto à dimensão social, metaforicamente a elucidamos através da ligação com a dança circular do toré, em que todos(as) coletivamente se uniam/unem, com muito respeito, em uma grande circunferência, para compartilhar as aspirações e entoar os cânticos que evocam a presença e a força encantada; nesse caso, o âmbito social é tecido pela ótica da união, de modo que os territórios e todos os bens que brotam dele estão à serviço de cada um(a) que participa dessa corrente de força, em que os papéis não devem ser ditados pelos homens, mas pela ancestralidade que conduz a sua execução.

Por fim, no que se refere à vertente da epistemologia, os povos originários, ao elaborarem concepções próprias sobre medicina, astronomia, ecologia, política, entre outras perspectivas, revelam-se produtores de cientificidade, portanto sujeitos epistêmicos, caindo por terra a ideologia de um único saber válido, que classifica e sobrepõe formas de pensar. Cada povo constrói suas inteligibilidades para explicar os fenômenos e as crenças que se incorporam ao seu dia a dia.

Nessa sequência de raciocínio, verifica-se que, mesmo depois de séculos de colonização, há ainda nas etnias a presença de resquícios coloniais, os quais se manifestam nas mais variadas formas, por meio do cotidiano do colonizado e, sobretudo, em sua prática escolar. Quijano (2005), Mignolo (2005) e Walsh (2008) apontam para quatro eixos, nos quais se materializam e se perpetuam a colonialidade: do poder, do saber, do ser e da Mãe Natureza.

A colonialidade do poder, termo cunhado por Quijano (2005), o qual dá sentido às relações sociais construídas com base na classificação racial, apresenta-se nas comunidades indígenas por meio da imposição da noção de raça a partir da figura do colonizador, cujo objetivo é afirmar a hegemonia europeia e fazê-los perseguir o modelo do branco, deixando de vivenciar a sua cultura. Do ponto de vista de Quijano (1992, p. 74),

o eurocentrismo faz parte da colonialidade das relações de poder. Bloqueia a capacidade de autoprodução e autoexpressão cultural, já que pressiona para a imitação e a reprodução. Nas produções do conhecimento, impele para uma perspectiva reducionista, na qual são separados faculdades e modos de experiência e de conhecimento, na realidade exercidos conjuntamente, e faz ver, isolados entre si, elementos da realidade que não existem separadamente. Impede reconhecer não só como necessária, mas como legítima a diversidade, porque só a admite como justificativa da desigualdade. Desse modo, bloqueia a capacidade de reconhecer as especificidades de diferentes experiências históricas e de suas implicações para o conhecimento e para a ação.

Já a colonialidade do ser tem a capacidade de fazer com que o colonizado não questione a sua realidade e acredite que ele é mesmo de uma raça inferior, assim buscando parecer o máximo com o impositor. Conforme afirmam Silva; Ferreira; Silva (2013, p.257), “A colonialidade do ser faz com que o subalternizado 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”.

O ser colonizado assume o não lugar da História e passa a produzir o racismo contra as expressões identitárias que compõem a sua própria existência, de modo a buscar formas de incorporar os atributos pertencentes ao impostor, ao passo que se distancia de quem ele é de verdade. As maneiras de negação das identidades **outras** é também uma forma de fuga às formas de preconceitos e discriminação, que se materializam nas vastas sociedades, contudo a luta organizada dos movimentos indígena e negro contra os padrões de beleza que se firmam perante o mundo, por exemplo, é também uma forma de promover rachaduras no sistema.

A colonialidade do saber está relacionada aos conhecimentos impostos e que ainda predominam no dia a dia das sociedades indígenas, sendo estes os eurocêtricos em oposição aos saberes tradicionais, de forma a ser deixado de lado tudo aquilo que fortalece os costumes, crenças, sendo disseminado, sobretudo no contexto educacional, os saberes do homem branco, os quais contribuíram significativamente para a perda da cultura tradicional e para o fortalecimento do ideal de superioridade branca.

Por meio da lógica colonial, um único pensamento foi eleito válido, a geopolítica do conhecimento definiu como aceitáveis unicamente as filosofias que partiam do Ocidente, sendo as demais formas de expressão e interpretação da realidade e do mundo excluídas, ou seja, os modos de construção política e cultural de cada comunidade foram desconsiderados e colocados hierarquicamente em uma posição de deslegitimação. Assim, a colonialidade do saber atua por intermédio da ciência, ainda na atualidade, ao extrair os conhecimentos ancestrais para produzir cientificidade, sem, no entanto, conceder a patente da descoberta aos povos indígenas – que revelaram o feito e vivenciam as práticas de cura através de um conhecimento que era/é passado de geração para geração –, o que demonstra desrespeito aos saberes emergentes de contextos marginalizados.

Já a colonialidade da natureza, “Es la colonialidad cosmogónica o de la madre naturaliza, la que tiene que ver con la fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes e indígenas, cada una con sus particularidades históricas” (Walsh, 2009, p. 03). Faz-se fortemente presente nas sociedades atuais e vai de encontro às cosmovisões ancestrais, por defender a utilização dos recursos oferecidos pela natureza como um meio de exploração, reduzindo-a a um recurso meramente comercial, e ao se distanciar dos seus aspectos simbólicos e da percepção da agricultura enquanto prática do encantamento. Como caracteriza Ferreira (2013, p. 13):

A Mãe-Natureza reduzida à condição de “recurso natural” perde a dimensão espiritual, mística, ecológica, cultural e de integração com a humanidade, dimensão esta cultivada tanto pelos povos indígenas que aqui habitavam, como pelos povos africanos. Já os colonizadores não veem a Mãe-Natureza, mas apenas o “recurso” para aumentar sua riqueza. Por isso, não há nenhum pudor em explorá-la, subjugar-la, subalternizá-la em função do projeto moderno capitalista.

A relação estabelecida anteriormente pelos grupos indígenas de cuidado com a Mãe Terra, a quem se devia/deve todo o respeito – por ser o meio de subsistência e de relação com o sagrado – passa a ser banalizada e tratada como veículo de alimentação da engrenagem capitalista, ao tangenciar questões substanciais e pôr em xeque questões estritamente econômicas, típicas de uma sociedade movida pela máquina do capital.

As ramificações da colonialidade, acima citadas, estão imbricadas no currículo escolar, nos livros didáticos e nas práticas educacionais, haja visto que, mesmo estando no século XXI, as políticas educacionais ainda se encontram revestidas de políticas de identidade (Mignolo, 2008a), cujo intuito é mascarar, a partir de documentos oficiais, o respeito às diversidades

existentes, quando, na verdade, não consideram na íntegra as diferenças manifestas em cada espaço-tempo diverso, como descreve Mignolo (2008a, p. 289): “o controle da política de identidade reside, principalmente, na construção de uma identidade que não se parece como tal, mas como a aparência ‘natural’ do mundo”. O que o movimento indígena tem reivindicado é o exercício de uma identidade na política, em que as políticas nos diversos âmbitos, sobretudo no educativo, sejam criadas, não para os povos ancestrais, mas com as comunidades indígenas e a partir das suas sabedorias.

Importa ressaltar que, no processo colonialista, os povos inferiorizados atuaram na diferença colonial, Escobar (2003, p. 62), elenca que “La diferencia colonial resalta las diferencias culturales en las estructuras globales del poder”, sendo esse o espaço-tempo físico e imaginário no qual a colonialidade do poder se fez/faz presente e confronta-se com as diferenças sociais e as epistemologias **outras**, configura-se como o espaço da História e da cultura em que os projetos globais se cruzam e se rivalizam com os locais, é o território de resistência dos povos indígenas, sendo a partir desse lugar que os projetos subversivos de escola e de sociedade ganharam/ganham forma e passaram/passam a ser materializados; “concordo que hoje não há algo fora do sistema; mas há muitas *exterioridades*, quer dizer, o *exterior construído a partir do interior para limpar e manter seu espaço imperial*” (Mignolo, 2008a, p. 291, grifos do autor).

A diferença colonial se encontra no limiar do centro da modernidade e do seu exterior, isto significa dizer que se manifesta na fronteira entre o lugar de produção da modernidade e o que ficou para além dela. Refere-se, portanto, às epistemologias, culturas e histórias construídas fora do ideário ocidental e que se consolidaram resistentes, ao fugirem do imaginário ocidentalizado e manifestarem as vastas formas de ser no mundo, produzindo saberes que fugiam/fogem à regra colonial, mas que se projetam em um diálogo horizontal com as formas eurocêntricas de conhecimento, isto é, fazem uma crítica ao jeito etnocêntrico de pensar o mundo, mas criticam ao tomar como direcionamento os povos **outros** e suas alteridades. Estamos falando de um pensamento de fronteira, o qual se refere a “una nueva manera de pensar” (Mignolo, 2007, p.34), que surge dos solos marginalizados, por intelectuais que falam com base em suas memórias e histórias silenciadas, mesmo após violentos genocídios, pois, como concebe Mignolo (2007, p.35), “(...) las ideas no se matan: sobreviven en los cuerpos, pues son parte de la vida”.

A exemplo do exposto acima, sobre a tomada de consciência desse lugar de conflitos e resistências históricas – a diferença colonial –, temos a década de 1980, quando os povos indígenas passaram a reivindicar artigos que viessem afirmar, através da Constituição Federal,

os seus direitos originários, e a partir de então puderam legitimamente implantar em seus territórios uma educação contra-hegemônica, que forjasse a identidade étnica a partir dos valores pertinentes a cada contexto social, o que denotou o entendimento, pelos vitimizados da História, de que é nas fissuras da estrutura que os projetos **outros** de sociedade se fazem e se refazem, a fim de descolonizarem as avenidas do poder, do ser, do saber e da Mãe Natureza.

Ao tomar como referência os processos históricos violentos e massacrantes, repletos de impedimentos sofridos pelos povos originários, vimos que atualmente estes vêm buscando em suas comunidades percorrer um caminho inverso, em direção à decolonialidade, ou seja, no sentido de promover a desconstrução das errôneas ideias de raça e racionalidade impostas às etnias por meio da invasão, devendo ser a educação uma aliada dessa transformação socioideológica, ao possibilitar pensar as relações sociais a partir das realidades vividas pelas populações localizadas no sul global, que reivindicam o seu direito de viver e desenvolver suas culturas com soberania. Destaca Dussel (1996, *apud* Escobar 2003, p. 62-63 – grifo do autor):

La interpelación que la mayoría de la población del planeta, localizada en el sur, plantea demandado su derecho a vivir, su derecho a desarrollar su propia cultura, economía, política etc. No hay racionalidad *crítica* sin aceptar la interpelación del excluido, o esto inadvertidamente sería sólo la racionalidad de la *dominación*...

A educação que se pretende construir coloca-se contrária às formas de produção e sistematização imbuídas exclusivamente de vestígios eurocentrados, desvincula-se da ideia de inclusão funcionalista, por isso rompe com o enquadramento de uma interculturalidade funcional, cuja proposta é assumir “(...) la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uninacionales por práctica y concepción) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural -las que mantienen la desigualdade” (Walsh, 2009, p. 09).

Almeja-se uma educação pautada na interculturalidade crítica (Walsh, 2009), em que os saberes/fazeres docentes, discentes, gestores e gnosiológicos sejam construtos emergentes dos espaços-tempos negados, de maneira que a pluralidade sociocultural seja vista como a possibilidade de validar os conhecimentos que atravessam as várias gerações e que contribuem para a efetivação do projeto de futuro de cada povo. Assim, desestruturar a teia social que foi historicamente moldada a partir da opressão e inferiorização dos indígenas e negros, deve ser o trilhar.

A prática do professor reflete os ideais de sociedade que se pretende formar; se na época da colonização a prática dos Jesuítas pretendia catequizar, como estratégia de “amansar” os

indígenas, para o uso da sua mão de obra e assim facilitar o processo de exploração da Mãe Terra, atualmente a prática do professor Xukuru que objetiva fortalecer a cultura vivencia no cotidiano da sala de aula saberes que fogem daqueles impostos pelo currículo escolar e que se enquadram no contexto social e no projeto de povo da etnia. Ainda assim, Silva e Azevedo (2004, p. 160-161), discorrem que a:

Especificidade e diferenciação são atributos necessários para uma escola indígena adequada, mas não são condições suficientes para uma escola indígena autônoma: é necessário ainda assegurar o direito dos povos indígenas a associarem verdadeiramente as suas escolas aos seus projetos de presente e futuro. Em outras palavras, é preciso assegurar que os povos indígenas tenham o controle efetivo de suas escolas, caso contrário, as escolas continuarão a ser um desastre, ou, na melhor das hipóteses, uma ameaça potencial para estes povos.

A autonomia também se concentra na consumação de uma prática docente **outra**, transgressora, que tem sua materialização no chão da escola e que revela a ação do pensamento fronteiriço, pelo fato de romper com a norma científica e considerar outras modalidades epistemológicas em diálogo com as formas já estabelecidas, isto é, permite “(...) la descentralización de la teopolítica del conocimiento” (Mignolo, 2007, p. 35). Embora a escola seja uma instituição criada para disseminação do conhecimento branco, cujo intuito é o esquecimento dos indígenas, estes (professores e estudantes) se utilizam desse contexto para ressignificação das suas práticas e fortalecimento identitário. A esse movimento podemos chamar de decolonialidade, como afirma Walsh (2017, p.36), “La descolonización solo ocurre cuando todos, individual y colectivamente, participan en derribarla, ante lo cual el intelectual revolucionario – como también el activista y el maestro – tiene la responsabilidad de asistir y participar activamente en el ‘despertar’”.

Percebe-se que o espaço escolar indígena é composto por uma dualidade entre a colonialidade que ainda se faz presente, seja pela implementação do currículo escolar, seja pelas práticas educativas que se fundamentam pela herança colonial, e, em contrapartida, as práticas decoloniais pautadas nas especificidades, que surgem com o objetivo de manter a cultura e identidade do povo vivas, para que os sujeitos atuais e os vindouros perpetuem os saberes ancestrais.

Para os povos indígenas, a opção decolonial significa se desvincular das perspectivas de identidade, nação, religião, gênero, educação e cultura, que foram instituídas pela modernidade e que determinaram unilateralmente um modo de pensar, negando-lhes o agenciamento político e epistêmico, por isso falamos em emancipação da razão imperial moderna, como propõe

Dussel (2005, p. 30), é preciso promover a trans-modernização, ao considerá-la “(como novo projeto de libertação político, econômico, ecológico, erótico, pedagógico, religioso, etcetera)”, isto é, faz-se necessário construir um projeto mundial que tenha como premissa a liberdade das alteridades negadas.

Nessa lógica, é imperativo um desvinculamento epistemológico dos fundamentos ocidentais que historicamente serviram de base para a invasão de terras e escravização dos povos; “por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (,,), entre outras coisas aprender a desaprender, já que nossos cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial” (Mignolo, 2008a, p. 290) a reproduzir a cultura eurocêntrica.

No próximo capítulo, evidenciaremos o contexto histórico de massacres, embates e resistências dos povos de *Abya Yala*, ao localizarmos os povos do Brasil e mais especificamente o povo Xukuru. Buscaremos mostrar os processos de colonialismo e suas implicações no cotidiano dos povos antepassados, e trataremos de discutir as formas de (re)existências encontradas, intencionados a destacar o papel da educação nessa retomada da identidade.

3 DESCOBERTA NÃO, FOI INVASÃO! A HISTÓRIA OUTRA, CONTADA A PARTIR DO TERRITÓRIO DE ENUNCIÇÃO DOS POVOS DE *ABYA YALA*

Dane-se, eu não sou um índio, sou um Aymara.
Mas você me fez um índio e como índio lutarei
pela libertação.

(Fala proferida por um indígena do povo Aymara.
Mignolo, 2008a, p. 290).

Introduzimos este capítulo por meio da fala proferida por um indígena do povo Aymara, cujo significado expressa a tomada de consciência dos povos originários acerca da sua condição sócio-histórica, tal como a reelaboração da sua identidade étnica em torno da garantia dos seus direitos fundamentais. Abordaremos a história da invasão dos territórios hoje denominados de América Latina, Brasil, e especificamente do povo Xukuru, de modo a promover reflexões em torno das consequências impressas aos povos originários e aos seus territórios, através dos processos de subalternização, que ocorreram sobretudo por meio da educação. Também trataremos das estratégias de enfrentamento das diversas etnias às formas de opressão sofrida no decurso do colonialismo/colonialidade.

Em um movimento de desobediência epistêmica (Mignolo, 2008a), na via contrária à lógica de ditar a História através da perspectiva do colonizador, contaremos a História pela ótica do subalternizado, lançaremos mão do pertencimento étnico da autora para dar voz aos povos indígenas, que foram, desde a invasão, silenciados, impedidos de viver em liberdade e praticar suas tradições, sendo também uma forma de reverenciar a memória dos(as) guerreiros(as) que tombaram nessa luta, para que, a partir dos escombros do passado, construamos as trilhas do futuro. Compartilhamos do pensamento de Baniwa (2006, p. 18): “viver a memória dos ancestrais significa projetar o futuro a partir das riquezas, dos valores, dos conhecimentos e das experiências do passado e do presente, para garantir uma vida melhor e mais abundante para todos os povos”.

Faremos um esforço para mostrar como as grandes narrativas registradas e contadas pelos cânones das ciências filosóficas e sociológicas europeias insistiram em colocar a Europa como sendo o centro da civilidade/razionalidade e consequentemente como salvadores dos povos e territórios de *Abya Yala* – que eram por eles considerados seres selvagens, bárbaros, sem cultura, incivilizados e que precisavam imediatamente passar por um processo civilizacionista, de modernização. Essa concepção era nitidamente parte da visão eurocêntrica. “Chamamos a esta visão de eurocêntrica porque indica como pontos de partida da modernidade

fenômenos intra-europeus, e seu desenvolvimento posterior necessita unicamente da Europa para explicar o processo” (Dussel, 2005, p.27).

Não pretendemos desconsiderar os conhecimentos que tenham como epicentro a Europa, mas buscamos apresentar formas outras de produção e sistematização do conhecimento, emergentes dos territórios ancestrais e que representam modos distintos de responder a núcleos problemáticos que afetam as suas existências, configurando-se, portanto, como opções decoloniais, de acordo com Mignolo (2008a, p. 290): “a opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento”, refere-se ao reconhecimento de formas **outras** de produção epistemológica.

3.1 *Abya-Yala*: território de enfrentamentos e (re)existências indígenas

Até 1492, os povos originários que habitavam os territórios de *Abya Yala* – nome atribuído pelo povo Kuna, do Panamá, cujo significado expressa terra viva, madura, em florescimento, sendo portanto sinônimo de América (Porto-Gonçalves, 2009) – viviam segundo seus modos próprios de organização social, em que a tradição oral era o elemento fundamental de transmissão dos valores e princípios que ancoravam as relações de coletividade entre os membros das aldeias. Os(As) *toypos*⁵ da comunidade eram figuras centrais, representavam o mestre que ensinava sobre a vida e como manter acesa a memória da sua etnia através da vivência dos usos e costumes; aos poucos as histórias iam sendo absorvidas e perpetuadas pelas gerações contemporâneas e futuras, de modo a manter firme as suas identidades étnicas e os seus pertencimentos aos espaços sagrados que compunham os territórios, em suas dimensões materiais e imateriais.

A convivência comunitária era marcada pela construção de malocas dispostas em um grande círculo, constituindo habitações coletivas e sem divisões internas; o centro da aldeia era o espaço central para dançar o toré⁶, realizar os festejos, rituais e cerimônias tradicionais. Essa organização partia do entendimento de que a vida se fazia em comunhão e que todos deveriam partilhar das mesmas experiências, em uma relação de reciprocidade. A educação dos indígenas

⁵ Nos vocábulos da língua Xukuru a palavra *toypos* é utilizada para se referir aos mais velhos da comunidade e aos ancestrais.

⁶ “Toré é uma crença de origem muito especial, que faz o povo indígena acreditar que estamos mais próximos do nosso pai Tupã” (Xukuru, 1997, p. 41). É uma Dança circular, tradicionalmente praticada pelos povos indígenas, que cantam e dançam cultuando a Tupã (Deus), Tamain (Nossa Senhora) e aos encantos de luz (espíritos dos indígenas que fizeram sua passagem para o plano celestial).

tinha modos próprios de elaboração e sistematização, pois era nos diferentes espaços e tempos que uns aprendiam com os outros, sendo as pessoas de maior idade responsáveis por ensinar aos mais novos, devido à larga experiência de vida que possuíam.

As comunidades sobreviviam de diversos modos, por meio da caça, da pesca, da coleta de frutos e posteriormente do cultivo da agricultura, de modo que a relação de respeito com a natureza se fazia presente desde o pedido de permissão para adentrar na mata sagrada até a captura do animal ou a colheita do fruto para alimentar a etnia inteira. A relação com a ancestralidade era elemento fundante da vida em sociedade, pois acreditava-se/acredita-se que os irmãos de luz⁷, por habitarem o campo espiritual, têm a ciência de orientar as tomadas de decisão, sobretudo no que se refere à vida em suas multidimensionalidades.

No período anterior à invasão, as comunidades indígenas configuravam uma grande diversidade étnica, cultural, social e política; a quantidade estimada por meio da “avaliação dos chamados estudos ‘clássicos’ é de 8 milhões e 400 mil índios e, a mais alta, de 40 a 50 milhões, para toda a América” (Ribeiro, 2001, p. 28). Cada grupo possuía modos próprios de viver e se diferenciavam a partir das suas formas de organização social e das particularidades que exerciam na prática da sua cultura, seja no campo simbólico, seja no campo material. Entre os nativos que habitavam essa região, encontravam-se nações dispostas territorialmente desde a Mesoamérica até o sul do continente, dispunham de autonomia sobre as suas terras e sobre as relações comunitárias.

Assinala Porto-Gonçalves (2009, p. 26) que

antes na chegada dos invasores europeus, havia no continente uma população estimada entre 57 e 90 milhões de habitantes, que se distinguiam como maia, kuna, chibcha, mixteca, zapoteca, ashuar, huaranir, guarani, tupinikin, caiapó, aymara, ashaninka, kaxinawa, tikuna, terena, quéchua, karajás, krenak, araucanos/mapuche, yanomami, xavante, entre tantas nacionalidades e tantos povos dele originários.

Esses povos, de diferentes identidades, crenças, religiões, tradições e territorialidades habitavam esse continente em liberdade, construindo relações respeitadas entre seus pares e com a Mãe Terra – fonte de sustento e subsistência –, compreendida como aquela que nutre o corpo, que é físico mas que também é espírito. Buscamos aqui desconstruir a História difundida, sobretudo nos livros didáticos, de que a América, assim como o Brasil, foram “descobertos”, romantizando a ideia de uma terra sem Deus, sem lei, nem rei, que foi salvaguardada por

⁷ São os indígenas que morreram e se tornaram seres espirituais; acredita-se que continuam contribuindo com a luta do povo.

enviados divinos, que proclamaram sua existência e a incorporaram ao seu domínio. Ressaltamos que essa terra, antes do século XV, já estava ocupada por povos indígenas diversos, portanto não foi descoberta, ao contrário, foi invadida, saqueada e teve sequestrada a vida e o direito de liberdade dos povos originários. Do ponto de vista de Iglésias (1992, p. 23):

A palavra descobrimento, empregada com relação a continentes e países, é um equívoco e deve ser evitada. Só se descobre uma terra sem habitantes; se ela é ocupada por homens, não importa em que estágio cultural se encontrem, já existe e não é descoberta. Apenas se estabelece seu contato com outro povo. A expressão descobrimento implica em uma ideia imperialista, de encontro de algo não conhecido; visto por outro que proclama sua existência, incorporando-o ao seu domínio, passa a ser sua dependente.

Importa salientar, que as terminologias **descobrimento** e **invenção**, em se tratando de América, representam muito mais que compreensões distintas do mesmo fato, isto é, significam reconhecer dois lados antagônicos da mesma História: de um lado estavam/estão aqueles que historicamente viviam sob a terra *abyayalense*, e, por essa razão, reconhecem o seu pertencimento étnico e territorial; já do outro lado estavam aqueles que representavam/representam a ação imperialista, cujo objetivo foi apropriar-se das riquezas produzidas neste solo sagrado, mesmo que extraídas às custas do sangue derramado, e para isso a História precisou ser contada/narrada em perspectiva, a narrativa única que defendeu, pelo olhar etnocêntrico, a invasão como descobrimento. Sobre os dois termos em destaque, Mignolo (2007, p. 29 – grifo do autor) enfatiza:

Descubrimiento e invención no son únicamente dos interpretaciones distintas del mismo acontecimiento: son parte de *dos paradigmas distintos*. La línea que separa esos dos paradigmas es la de la transformación en la geopolítica del conocimiento; no se trata solamente de una diferencia terminológica, sino también del contenido del discurso. El primer término es parte de la perspectiva imperialista de la historia mundial adoptada por una Europa triunfal y victoriosa, algo que se conoce como modernidad, mientras que el segundo refleja el punto de vista crítico de quienes han sido dejados de lado, de los que se espera que sigan los pasos del progreso continuo de una historia a la que no creen pertenecer.

A noção de descobrimento buscou esconder por trás do projeto imperial das grandes monarquias ocidentais as experiências anteriormente construídas pelos sujeitos indígenas a partir de suas cosmovisões, em que imprimiam suas formas de ser em cada canto do território habitado; portanto, a ideia de América, enquanto novo continente, foi muito mais uma invenção dos europeus, que, ao se depararem com um lugar nunca visto por eles, enxergaram nesse

espaço terreno um potencial fértil de engrandecimento econômico, através do recolhimento das riquezas abundantes. Mignolo (2007, p. 28, grifo do autor) enfatiza que a “América nunca fue um continente que descubrir sino una *inversión* forjada durante el proceso de la historia colonial europea y la consolidación y expansión de las ideas e instituciones occidentales”.

Concomitantemente à existência dos povos nativos da América, até o século XV a Europa era um continente de desempenho periférico perante o mundo, haja visto que os turcos e muçulmanos dominavam política e economicamente a região do Oriente Médio e consequentemente a ordem mundial dos circuitos comerciais (Dussel, 2005). De acordo com esse autor, a Europa formava até o século XV um local secundário e isolado em relação ao “mundo turco muçulmano, que dominava politicamente do Marrocos até o Egito, a Mesopotâmia, o Império Mongol do Norte da Índia, os reinos mercantis de Málaga, até a ilha de Mindanao, nas Filipinas” (Dussel, 2005, p. 58).

Até então, predominava no imaginário coletivo europeu-cristão uma visão tripartida do mundo, acreditava-se que o planeta Terra era composto por apenas três continentes, na época nenhuma cosmologia de nenhum povo que vivia nesses continentes fragmentava o mundo dessa forma; vale frisar que as formas de regionalização do mundo configuraram/configuram uma expressão da geopolítica do conhecimento, ao passo que essas subdivisões foram tomadas como realidades incontestáveis e ficaram apregoadas nas memórias coletivas como verdades absolutas.

Destaca Quental (2012, p.51) que “antes de 1492, a cosmologia cristã dividia o mundo em apenas três continentes: Ásia, África e Europa. Nenhuma outra cosmologia, entre as demais civilizações daquele período histórico – como a chinesa, a indiana, a inca, a japonesa ou a árabe-islâmica – regionalizava o mundo desta maneira”. Mignolo (2007, p. 28) afirma que a “América no figuraba em ningún mapa, ni siquiera en el de los pueblos que vivían en el valle de Anáhuac (territorio azteca) y Tawantinsuyu (território inca)”.

Balizados por ideologias cristãs, os três continentes foram denominados por meio de analogias aos filhos de Noé, de modo que a África foi identificada como Cam, o filho amaldiçoado, rebelde, que pecou contra o pai e que teve seus filhos condenados à escravidão; já os herdeiros Sem e Jafé foram os abençoados por Noé, sendo que Jafé, o continente europeu, foi aquele a quem designou-se a benção do crescimento, da prosperidade e que teria o poder de reinar sobre os seus irmãos (Quental, 2012). A correlação, acima apresentada, já revelava o discurso paradoxal entre superioridade e inferioridade na classificação dos continentes e consequentemente dos povos que neles viviam; explicitamente a África foi posta no não lugar da História, a serviço do engrandecimento daquele que foi escolhido para imperar sobre os

demais. Essas designações serviram de base para a construção dos mapas-múndi dos séculos XVI e XVII (Mignolo, 2007) e, por conseguinte, para a hierarquização dos territórios.

Até o século XV não havia uma visão total do que representava o mundo, o que existiam eram “histórias justapostas e isoladas” (Dussel, 2005, p. 59), construídas por povos com culturas e modos de vida distintos, que viviam segundo as cosmologias próprias, passadas entre gerações, e que fundamentavam historicamente as relações em sociedade. Quando a América foi invadida e passou a ser construída a ideia de “Novo Mundo”, os rumos da História começaram a reposicionar os sujeitos nas narrativas hegemônicas e a Europa passou a compor o centro do imaginário mundial.

A terminologia “Novo Mundo”, utilizada pelos europeus para se referir ao território de *Abya-Yala*, produziu uma compreensão espacial e temporal que ocultou a contemporaneidade do **outro**, de forma a permitir o entendimento de que o quarto continente surgiu após esse período, impulsionando a produção de uma tecedura única, cujo objetivo era historicizar a Europa como o “Velho Mundo”, por isso deveria ser imposta como referência de sociedade e de racionalidade, de forma a desconsiderar as inteligibilidades **outras**, produzidas pelos povos tradicionais dessa terra. Foram estabelecidas relações dualistas que ditavam superioridade/inferioridade, sobretudo por meio da constituição de um pensamento abissal, que dividia o mundo em duas linhas imaginárias: do lado da metrópole, as vivências eram tidas como viáveis, incontestáveis, absolutas e verdadeiras; já aquelas situadas do outro lado da linha, eram impostas como ausentes de conhecimento real, sinônimos de “crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos” (Santos e Meneses, 2009, p. 25).

Pelo fato de a Europa entender o restante do mundo como exterior à modernidade e à civilização, passaram a defender a ideia de que todos os **outros** deveriam passar por um processo civilizatório, pois acreditavam que os nativos eram animais que ainda não tinham evoluído para a espécie humana, estavam ainda atrasados, em um estágio natural de selvageria e necessitavam do conhecimento eurocêntrico para evoluírem como tal, obrigando-os, com base nessa ideologia, a deixarem de lado as percepções de mundo que embasavam as relações entre indígenas-comunidade-natureza – em razão disso, concebiam as manifestações identitárias reveladas pelos nativos como sub-humanas, levantando a seguinte questão:

os índios têm alma? Quando o papa Paulo III respondeu afirmativamente na bula *Sublimis Deus*, de 1537, fê-lo concebendo a alma dos povos selvagens como um receptáculo vazio, uma *anima nullius*, muito semelhante à terra *nullius*, o conceito de vazio jurídico que justificou a invasão e ocupação dos territórios indígenas (Santos e Meneses, 2009, p. 29, grifo do autor).

Faz-se necessário frisar que quando os europeus desembarcaram no continente americano, embora tenham encontrado populações muito diversas, logo chamaram univocamente todos de “índios”, por acreditarem que estavam pisando nas Índias, território procurado na época por uma rota alternativa, como forma de evitar o pagamento de impostos aos Árabes, que controlavam os caminhos e o comércio entre Ásia e Europa. Os ocidentais estavam em busca de metais preciosos e especiarias para a expansão dos seus mercados consumidores. O nome “índio” pode ser considerado como uma primeira forma de preconceito impresso sobre esses grupos distintos, pelo fato de estar carregado de sentidos homogeneizantes, ao atribuir características comuns a modos muito distintos de existir. Afirma Almeida (2017, p.71):

a Europa eurocêntrica enquadrou os diversos povos que aqui habitavam na época da invasão em uma única categoria: “índio”. Dessa forma os colonizadores desenvolveram o primeiro grande preconceito que se perpetua até hoje: a generalização dos habitantes como “índios”, classificando-os como unidades homogêneas, sem considerar as diferenças nos seus modos de vida, crenças, saberes e línguas.

Atualmente a terminologia indígena é utilizada não enquanto uma derivação do nome índio, mas enquanto uma nova categoria criada pelo movimento indígena como sinônimo de luta, visto que os diferentes povos, a partir de 1970, iniciaram processos de lutas coletivas, em que postularam a garantia de direitos comuns, até chegarem em 2024 provocando na sociedade brasileira um debate em torno da conceituação do nome que lhes identificam, e, como consequência, suscitam a apropriação do termo “indígena”, com o objetivo de combater os preconceitos instituídos e instigar o reconhecimento das suas alteridades. O que foi pejorativamente utilizado no passado pelos colonizadores, promovendo uniformizações e generalizações, hoje recebe uma nova denominação, entendida enquanto mecanismo a favor da anunciação das sócio diversidades, isto é, das identidades multiétnicas que reivindicam o seu lugar de direito.

O primeiro contato entre europeus e indígenas aconteceu por meio do estranhamento, etnias de culturas heterogêneas passaram a adentrar no universo do desconhecido. O objetivo inicial não era a catequização e a civilização dos nativos, mas a procura do ouro e metais preciosos; contudo, depois se converteu em exploração da Mãe Terra e em trabalho forçado dos indígenas, tendo em vista que os brancos efetivavam práticas muito distintas dos valores cultivados pelas comunidades originárias, sendo uma destas a exploração dos recursos naturais

para atender aos interesses privados do acúmulo de riquezas, incitado pelo capitalismo colonial/moderno, o que impactou de forma significativa as cosmologias e os modos de vida de cada povo. Destaca Baniwa (2006, p. 18):

a partir do contato, as culturas dos povos indígenas sofreram profundas modificações, uma vez que dentro das etnias se operaram importantes processos de mudança sociocultural, enfraquecendo sobremaneira as matrizes cosmológicas e míticas em torno das quais girava toda a dinâmica da vida tradicional. No início do contato, apesar de serem uma maioria local adaptada culturalmente ao meio em que habitavam, não contavam com uma experiência prévia de intensas relações interétnicas e com os impactos provocados pela violência dos agentes de colonização, que foram por demais severos.

As estruturas organizacionais e invenções, com que os europeus se depararam, eram até muito mais avançadas que aquelas produzidas no Ocidente, o que demonstrou a grande capacidade intelectual dos nativos na produção e sistematização do conhecimento, contudo não foi o suficiente para a não subalternização dos povos, repetidamente considerados produtores de pensamentos menores, nunca comunidades capazes de construir epistemes; em outros termos, o espaço colonial foi apontado em um estágio da natureza em que as instituições **outras** da sociedade civil não tinham lugar (Santos e Meneses, 2009).

Os brancos davam sequência ao plano tracejado de modernidade/colonialidade ao saquearem os territórios e, como justificativa ao feito, promoviam um discurso de “missão civilizatória”, atrelado ao suposto progresso trazido aos povos tradicionais. De acordo com Mignolo (2007, p. 33), “La colonialidad, entonces, consiste en develar la lógica encubierta que impone el control, la dominación y la explotación, una lógica oculta tras el discurso de la salvación, el progreso, la modernización y el bien común”.

A América tornou-se, com o colonialismo, o ato constitutivo, ou seja, o ponto de partida do sistema-mundo moderno (Quijano, 2005); a Europa passou a criar possibilidades para abrir caminhos e ocupar estrategicamente o lugar de poder na narrativa universal, de modo que, para as demais regiões do mundo, foi desencadeado o lugar esquecido da História, o que alimentava o ego europeu de hegemonia sobre as terras e povos inferiorizados. “O ego cogito moderno foi antecedido em mais de um século pelo ego conquiro (eu conquisto) prática do luso-hispano que impôs sua vontade (a primeira vontade-de-poder moderna) sobre o Índio americano” (Dussel, 2005, p. 38).

Foi a partir da ideia de “descobrimento” e/ou “conquista” de um continente antes inexplorado pelo branco que o sistema capitalista e um novo padrão de poder mundial centrado na Europa e na classificação de raça foi concebido e passou a orientar as relações de comércio

entre as regiões do mundo, tendo como perspectiva o acúmulo de bens advindos da exploração da natureza e da mão de obra escrava indígena e posteriormente negra, cuja alegação se dava pelo discurso vinculado à ideologia de um lugar socialmente inferiorizado. Aponta Quijano (2005, p. 247) que a “raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial”.

As diferentes dimensões da existência dos povos originários passaram a ser paulatinamente enquadradas nos ditames do projeto Moderno, e neste caso estamos falando de um novo paradigma da vida cotidiana, embasado pelo mito da modernidade, em que a língua, a religião, o território, as crenças, os costumes e as tradições ancestrais foram enfaticamente demonizadas e novas expressões ocidentalizadas foram impostas como unívocas e absolutas a serem incorporadas, de modo a gerar a noção de uma identidade global, que serviria de base para a colonialidade do ser/poder. Podemos, por meio do que descreve Dussel (2005, p. 29), afirmar que a colonização da América Latina se deu através do mito da modernidade, o qual tinha como precursoras as seguintes ideias:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a falácia desenvolvimentista).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o Índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma culpa (por opor-se ao processo civilizador) que permite a “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente mas como “emancipadora” dessa culpa de suas próprias vítimas.
7. Por último, e pelo caráter civilizatório da Modernidade, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da modernização dos outros povos atrasados (imaturos), das outras áreas escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera.

Ao analisar as descrições citadas acima, dimensionamos o quão violento e perverso foi a implantação do plano eurocêntrico sobre os povos e territórios considerados bárbaros e deslocados do epicentro euro-norte, ao visualizar as estratégias de exploração como benevolências contra a ignorância e a rudez que diziam possuir os indígenas e negros.

Atribuíram-lhes a condição natural de inferiores, por isso o padrão ocidental apresentava-se como sinônimo de educação, de bons modos e de cultura, ou seja, diziam ser o modelo de civilização a ser fielmente/universalmente estabelecido.

Foi a partir da América que o homem “branco” passou a impor relações baseadas nas ideias de **Racialização/Racionalização**, concebendo a existência de raças diferentes em uma relação hierárquica, cujas diferenças entre conquistadores e conquistados eram justificadas pela cor da pele e pela origem. A categoria raça, em sua visão moderna, surgiu juntamente com a ideia de América, muito provavelmente vinculada às características fenotípicas que diferenciavam colonizadores de colonizados; o que antes definia a procedência das pessoas por meio das regiões geográficas, passou a adquirir uma grande conotação racial, de modo que as relações sociais foram dando origem a identidades sociais historicamente novas, como índios, negros e mestiços, fazendo com que raça e identidade racial fossem estabelecidos como instrumentos básicos de classificação social (Quijano, 2005). Dialogamos com Quijano (2005, p. 246), quando aponta que

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos.

Ao percebermos que esses embasamentos eram sustentados por uma suposta diferenciação biológica, entendemos que eles acabavam por condicionar uns em situação originária de inferioridade em relação a outros (Quijano, 2005), tachados de seres desprovidos de cultura, o que demonstra a rasa compreensão europeia a respeito do conceito de cultura, uma vez que “a cultura não é apenas a manifestação artística ou intelectual que se expressa através do pensamento; a cultura se manifesta acima de tudo nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de maneira diferente, é dar a mão de maneira diferente, é relacionar-se com o outro de maneira diferente” (Freire; Faundez, 1985, p. 31).

Com uma visão contrária à acima exposta, partimos do entendimento que a concepção eurocêntrica de raça foi o ponto de largada para que os brancos/europeus criassem mecanismos de subalternização das populações e esbulho das terras indígenas, impondo um único modo de ser, sendo os **outros** modos de existir tangenciados. Na opinião de Mignolo (2008a, p. 293),

a retórica da modernidade (da missão cristã desde o século XVI, à missão secular de civilização, para desenvolvimento e modernização após a 2ª Guerra Mundial) obstruiu – sob sua retórica triunfante de salvação e boa vida para

todos – a perpetuação da lógica da colonialidade, ou seja, da apropriação massiva da terra (e hoje dos recursos naturais), a massiva exploração do trabalho (da escravidão aberta do século dezesseis até o século dezoito, para a escravidão disfarçada até o século vinte e um).

A invasão da América Latina produziu formas violentas de genocídio, etnocídio e epistemicídio dos povos originários, desde as primeiras formas de contato físico até as chamadas guerras justas, que se utilizavam de armas bélicas para dizimar não apenas corpos, mas também, culturas ancestrais. A violência dos europeus foi, nas primeiras décadas, provocada principalmente pela utilização da mão de obra descartável, depois pelas doenças desconhecidas, que produziram mortes em massa, afetando desde as crianças até os anciãos, que de modo muito ingênuo não dimensionavam os massacres praticados sobre os seus povos. A respeito desse aspecto Quijano (2005, p. 248), afirma que

o vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização não foi causado principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer.

Embora as violências impressas sobre as etnias tenham sido devastadoras, esses grupos se reinventaram e construíram mecanismos de resistência, de modo a buscar constantemente, nas brechas da estrutura, tensionar os seus pertencimentos identitários aos impostos pela modernidade, não se pretendendo superiores, mas propondo relações equânimes; para combater o etnocentrismo “propõe uma iniciativa epistemológica assente na ecologia dos saberes e na tradução intercultural” (Santos e Meneses, 2009, p. 14), isto é, que reconheça as diferenças e a prática da liberdade no exercício das alteridades, sendo os povos ancestrais entendidos como comunidades pluriétnicas que (re)existiram, mesmo após 524 anos de opressões.

Nas próximas seções, continuaremos falando como o projeto de modernidade afetou a vida das comunidades indígenas, em especial, do povo Xukuru, ao não respeitar os modelos de educação que se apresentavam e lançarem mão da cultura europeia como instrumento para invalidar as trajetórias pessoais e coletivas de cada grupo étnico. Portanto, as (re)existências construídas pelos povos, mesmo na calada da noite, foram significativas para a sobrevivência e continuação da memória/história passada e presente dos ancestrais.

3.2 Pindorama, Território Ancestral.

O território brasileiro denominado pelos povos Tupi como Pindorama – Terras das Palmeiras – foi palco do processo de invasão no ano de 1500 pelos portugueses, liderados por Pedro Álvares Cabral (Azevedo; Seriacopi, 2016), que buscavam novas colônias para a expansão dos seus mercados, e acreditavam, naquele momento, que navegavam em direção às Índias e por um “erro” de localização geográfica chegaram às terras posteriormente chamadas de Brasil, ao desembarcarem em Porto Seguro, atual Bahia.

Conforme Ribeiro (2001, p. 19), “o povo que Cabral veio encontrar na costa da Bahia era chamado de Tupiniquim e pertencia à grande família Tupinambá, tronco tupi-guarani, que ocupava quase todo litoral”, o que o fez acreditar que estava diante de uma terra pronta para colonizar e de seres selvagens para domar e escravizar. Sobre o que os portugueses encontraram ao desembarcar, escreveu Ribeiro (2001, p. 19):

Ao desembarcarem em Porto Seguro, depararam os marujos de Cabral com homens “pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas” (Pero Vaz de Caminha, Carta a D. Manuel, o Venturoso). Não sabia o almirante se a nova terra descoberta era a costa d’África ou a Índia, se era ilha ou terra firme. Cabral consultou os seus homens mais experimentados, veteranos de viagens ao Oriente e nada souberam dizer.

A autora acima evidencia as primeiras impressões tidas pelos portugueses ao entrar em contato com os nativos que habitavam o litoral da Bahia e que foram registrados na carta escrita ao rei de Portugal por Pero Vaz de Caminha, no século XV, falando sobre as percepções acerca dos nativos; podemos inferir as seguintes informações através de Brasil, s.d, p. 03:

A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixa de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência. Ambos traziam o beijo de baixo furado e metido nele um osso verdadeiro, de comprimento de uma mão travessa, e da grossura de um fuso de algodão, agudo na ponta como um furador. Metem-nos pela parte de dentro do beijo; e a parte que lhes fica entre o beijo e os dentes é feita a modo de roque de xadrez. E trazem-no ali encaixado de sorte que não os magoa, nem lhes põe estorvo no falar, nem no comer e beber.

Aponta Silva (2003) que esse espaço físico era composto por uma população estimada em 5 milhões de habitantes, divididos em mais de mil povos, falantes de cerca de 1,3 mil línguas distintas; seus modos de vida correspondiam às mais variadas formas de sobrevivência. Naquela época, os Tupi transmitiram aos primeiros cronistas e aos jesuítas uma noção de divisão do mundo indígena entre dois blocos, aqueles que falavam sua língua e praticavam seus costumes,

e os seus contrários, chamados de Tapuia; essa definição perdurou por muito tempo e serviu para diferenciação dos povos do litoral e os do Sertão (Ribeiro, 2001).

Quando os europeus chegaram ao Brasil e se depararam com povos extremamente organizados, desenvolvedores de técnicas de utilização e transformação dos recursos naturais em prol da vida em comunidade, sendo acima de tudo autossuficientes, porque produziam o necessário para sobreviver, os brancos, gananciosos pelas riquezas que as terras brasileiras ofereciam, não conseguiram perceber os ensinamentos que os indígenas, junto as suas sabedorias ancestrais, tinham para oferecer, sobretudo no que se refere à compreensão de que somos parte dessa amplitude maior, que é o planeta, de forma a construir relações mais fraternas com todos os seres que nele habitam, e não como um mero instrumento de exploração e alimentação do sistema capitalista – por isso produziram as mais variadas tragédias contra nossos povos, como aponta Baniwa (2006, p. 17):

de fato, a história é testemunha de que várias tragédias ocasionadas pelos colonizadores aconteceram na vida dos povos originários dessas terras: escravidão, guerras, doenças, massacres, genocídios, etnocídios e outros males que por pouco não eliminaram por completo os seus habitantes. Não que esses povos não conhecessem guerra, doença e outros males. A diferença é que nos anos da colonização portuguesa eles faziam parte de um projeto ambicioso de dominação cultural, econômica, política e militar do mundo, ou seja, um projeto político dos europeus, que os povos indígenas não conheciam e não podiam adivinhar qual fosse. Eles não eram capazes de entender a lógica das disputas territoriais como parte de um projeto político civilizatório, de caráter mundial e centralizador, uma vez que só conheciam as experiências dos conflitos territoriais intertribais e interlocais.

Existiram duas formas principais de consolidação da invasão, a primeira foi pelo esbulho das terras, através da criação de gado e do desmatamento da vegetação para plantar pasto; os indígenas eram denominados “negros da terra” e escravizados, mesmo sendo os verdadeiros donos do espaço territorial. O segundo mecanismo usado foi a tomada da identidade, por meio da proibição do uso da língua materna, parte significativa da cultura de um povo. Assim o eurocentrismo cultural empregado tinha como objetivo central o apagamento ideológico das identidades indígenas distintas, de forma a transformar as existências e modos próprios em um único modelo, implementando desse modo a colonialidade do ser.

A educação que prevalecia anterior à invasão era elemento bastante presente na vida das comunidades nativas, uns ensinavam aos outros através do fazer, o ensino mútuo possibilitava o fortalecimento da cultura, as crenças não caíam no esquecimento das gerações contemporâneas e futuras. Os povos de Pindorama tinham/têm realidades complexas, com

modos próprios de sistematização e transmissão do conhecimento, que não foram respeitadas pelos invasores.

A História elencada nos livros didáticos ousa falar do indígena empregando o verbo sempre no passado, como aquele que, por sofrer o processo de colonização, deixou de existir através dos genocídios e etnocídios praticados a partir do século XV, e quando é mencionado é sempre na perspectiva da imagem romantizada. Na literatura brasileira do século XIX, encontramos romancistas como José de Alencar, que trata o(a) indígena como gentil, dócil, preguiçoso(a), arcaico(a) e carregado(a) de um tipo específico de biotipo, que foi aos poucos sendo incorporado à comunidade nacional, e por ter perdido as suas características físicas, deixou de existir. Vejamos um trecho do romance que enfatiza o olhar marcado sobre as características físicas:

Sobre a alvura diáfana do algodão, a sua pele, cor de cobre, brilhava com reflexos dourados; os cabelos pretos cortados rentes, a tez lisa, os olhos grandes com os cantos exteriores erguidos para a frente; a pupila negra, móbil, cintilante; a boca forte mas bem modelada e guarnecida de dentes alvos, davam ao rosto pouco oval a beleza inculta da graça, da força e da inteligência. (Alencar, 1996, p.14)

No trecho acima fica evidente a visão fantasiosa que tinham do indígena os escritores da época e que terminavam por influenciar o olhar da sociedade. No caso dos povos indígenas do Nordeste, as formas de preconceito foram/são ainda maiores, por terem sido os primeiros a sofrerem o contato, e, em função disso, terem perdido as características físicas que lhes conferiam uma aparência similar a dos antepassados, o que fez as autoridades administrativas implementar políticas de não reconhecimento das suas especificidades, tratando-os como índios misturados, ou seja, sertanejos naturalmente incorporados à nacionalidade, foram/são vistos sempre na perspectiva das perdas culturais. Concordamos com Silva (2008, p. 186 *apud* Ribeiro; Jardim, 2012, p.3), quando diz que, pensar os índios misturados, no Nordeste, “é antes de tudo, conhecer os processos históricos e os fluxos culturais, expressos nas relações com diferentes atores sociais nas situações de cada grupo indígena”.

Quanto à educação escolar e suas contribuições para esse olhar estigmatizado, no Brasil, a vinda dos padres Jesuítas, em 1549, inaugurou as primeiras formas estruturadas de educação escolar; foram designados com o intuito de cristianizar as populações indígenas, humanizando-as e civilizando-as, e para isso se utilizaram dos processos educativos para implementar os seus ideais de dominação e subalternização, ao imprimir suas formas homogêneas de ser, poder e saber. Como afirma Melià (1999, p. 11),

No processo de educação escolar dos indígenas a perda da alteridade e a dissolução das diferenças são sentidas como ameaças reais, prementes e iniludíveis. Essa perda e essa dissolução, para alguns, relacionam-se até de forma direta e quase exclusiva com a escola. A escola seria um dos fatores decisivos de generalização e uniformidade.

No primeiro momento da colonização, o interesse do português era o potencial de exploração que podiam oferecer os indígenas, através da sua mão de obra, por isso investiram na sedentarização e catequização dessas populações, colocando grupos étnicos com línguas e tradições diferenciadas em um mesmo contexto de aldeamento, sem respeitar, por exemplo, as rivalidades entre etnias.

Os padres da ordem religiosa católica Companhia de Jesus fundaram missões para converter os gentis à fé católica. Organizavam os povos através de um regime que combinava trabalho e religiosidade, ao mesmo tempo que obrigavam a deixar de falar sua língua materna e aderirem a uma língua nacional, e com isso pretendiam assimilar e “preservar” os povos. Ao submeterem os grupos étnicos aos valores europeus, acabavam minando a diversidade cultural existente e impulsionavam, por meio da força, a extração dos metais preciosos, especiarias e do pau Brasil para comercialização; no entanto os indígenas buscavam diuturnamente formas de transgressão e subversão à ordem posta. Mesquita e Oliveira (2019, p. 03, grifo nosso), destacam que,

nas missões religiosas, eram **aldeados grupos indígenas de línguas e culturas diferentes, o que resultava na elaboração e reelaboração de formas de organização social decorrentes da imposição da religião e do trabalho**. Essas práticas influenciaram sobremaneira a hibridação e extinção de boa parte dos aspectos culturais e religiosos de diversos grupos indígenas e promoveram uma política de homogeneização e assimilação, para além dos impactos ocorridos, em razão da proibição do uso das línguas nativas. **Não obstante, esses povos sempre encontraram meios de resistir ao domínio do poder colonial, transgredi-lo e subvertê-lo.**

Os sacerdotes estavam dispostos a todo e qualquer sacrifício para defender os princípios cristãos, eram subordinados a um regime de privações que os preparava a viver em regiões distantes e adaptar-se às mais diversas condições. Eles introduziram uma concepção de educação pautada no fortalecimento das estruturas de poder hierarquizadas e de privilégios restritos a um pequeno grupo, em que se disseminava a ideia de que a exploração de uma classe sobre a outra era o caminho necessário para a modernização, a educação contribuía para criar e perpetuar as desigualdades sociais.

Esse modelo de pensar as relações em sociedade e de conceber formas de educação enrijecidas era totalmente desvinculado dos modos pensados e praticados pelos povos ancestrais, pois para eles tudo girava em torno da coletividade; quando a colheita ou a caça era produtiva, todos da comunidade celebravam, porque compreendiam que a mesa estaria farta para todos, essas atitudes rompiam com a lógica de individualização impressa pelo capitalismo colonial moderno.

As formas de controle e conversão dos nativos dava-se por meio dos aldeamentos; assim, faz-se necessário diferenciar os termos aldeia, aldeamento e descimento. Segundo Menezes (2020, p.38),

As aldeias eram organizações elaboradas pelas/os próprias/os índias/os. Aldeamentos, por sua vez, foram criados pelos Jesuítas e demais grupos religiosos para ter um maior controle sobre os indígenas e, em muitos casos, para protegê-los da violência e extermínio. Perduraram do século XVI ao XIX. Os descimentos consistem na transferência, por meio do convencimento ou da captura, de indígenas para os aldeamentos jesuítas. Os descimentos também surgem diante da resistência dos índios à catequização.

Em 1757, o Marquês de Pombal baixou uma lei chamada Diretório Pombalino (Mesquita; Oliveira, 2019), que instrumentalizou a ocupação das terras indígenas, com o objetivo de desfazer os aldeamentos e destituir a lógica comunitária ainda existente e preservada pelos Jesuítas. Assim, por exemplo, impunha a construção de casas individualizadas, com divisórias para evitar a promiscuidade, era também incentivado o casamento entre indígenas e portugueses, com o intuito de “limpar” o sangue indígena, e ainda obrigava todos(as) a falarem apenas a língua portuguesa, o que determinava o abandono das línguas tradicionais.

Essa lei foi uma das maiores representações do racismo e da normatização do modelo ocidental moderno de sociedade que se pretendia instituir, as vidas **outras** eram inviabilizadas, impedidas de expressarem suas alteridades; ainda hoje essas populações sentem as consequências dos açoitamentos do passado, ao sofrerem os preconceitos e discriminações nas mais diversas avenidas identitárias, sejam elas de raça, gênero sejam de classe social, todas de forma interseccionalizada (Akotirene, 2019).

Ao evidenciarmos as formas de violência impostas às populações indígenas desde a invasão da América até a chegada ao território brasileiro, continuaremos agora apontando as consequências trazidas ao povo Xukuru do Ororubá a partir da invasão portuguesa, de modo a sublinhar as formas de (re)existências construídas pelo povo, bem como a utilização da

educação – que foi a priori instrumento de imposição e destruição –, como aliada da luta pela terra e pelo fortalecimento da identidade étnica.

4 POVO XUKURU DO ORORUBÁ, UMA HISTÓRIA DE LUTA E (RE)EXISTÊNCIA: DA INVISIBILIZAÇÃO À RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE

As matas têm ciência eu vou mandar chamar,
as matas têm ciência eu vou mandar chamar
o mestre rei do Orubá e o cacique de Alencar.
(Toante criado pela liderança Chico Quelé,
inspirado pela natureza sagrada).

Neste capítulo, a história do Povo Xukuru do Ororubá será contada através do lugar de uma Xukuru, que, ao sentir as feridas do colonialismo, produz uma narrativa da qual emana dor e resistência. A escrita será intercalada pela primeira pessoa do singular e a primeira do plural, indo contra ao padrão de escrita instituído pela academia, que sugere distanciamento e neutralidade do(a) pesquisador(a), uma vez que quem escreve é uma Xukuru, que analisará pela lente do pertencimento étnico os acontecimentos memorados, ora pela aprendizagem adquirida com os(as) mais velhos(as) ao longo da vida, ora pela vivência empírica das lutas e tradições culturais que promoveram a formação da minha identidade étnica e que fundamentam o meu fazer humano e profissional.

O enredo (Grosfoguel, 2010 *apud* Almeida, 2017, p. 104) não será apresentado como outrora, em que pesquisadores(as) não indígenas objetificavam os povos originários e buscavam extrair suas sabedorias, impondo-lhes a condição de vítimas do “extrativismo epistêmico” (Grosfoguel; Onesko, 2021, p. 08), e por meio dessa prática construíam teorias que colocavam em dúvida a existência de uma identidade indígena com base no imaginário da modernidade, essas “(...) perspectivas teóricas que veem os subalternizados apenas como objeto de estudo e não como territórios e sujeitos epistêmicos limitam e constroem a radicalidade da crítica (...)” (Almeida; Silva, 2015, p. 52). Trataremos da nossa história, por meio do olhar crítico frente aos processos de invasão e colonização das nossas terras, de forma a evidenciar as estratégias de enfrentamento criadas pelos Xukuru aos processos de subjugação, as quais nos asseguraram direitos na contemporaneidade, através de movimentos de existências e (re)existências.

Ao tratar da colonização da Serra do Ororubá, enfatizaremos o papel central que teve a educação escolar e as políticas educacionais pensadas e impostas pelos governos, no que se refere à tentativa de homogeneização e uniformização cultural; também elencaremos como, a partir da década de 1980, os caminhos de resistência foram trilhados, tendo como elemento

impulsionador a Educação Escolar Xukuru, cujo papel central foi protagonizar a aliança entre comunidade e escola, na busca pelo fortalecimento da cultura e identidade Xukuru.

4.1 A Resistência Xukuru como forma de enfrentamento às tentativas de apagamento identitário

A história do povo Xukuru do Ororubá foi/é constituída por movimentos contínuos de lutas e resistências, na busca perene pela garantia dos direitos fundamentais, sobretudo ao território e ao exercício das alteridades. Nesse contexto, viver livre representava/representa assumir a identidade e fortalecê-la através da ligação com a Mãe Terra e o Encantamento, de modo que a construção de práticas transgressoras precisa partir do desprendimento da lógica da colonialidade (Mignolo 2008b), sendo esse o princípio para a efetivação do respeito às diferenças e às especificidades, premissa para a garantia da continuidade das (re)existências.

Importa destacar que pesquisadores(as) do século XX, ao estudar os povos indígenas do Nordeste e terem entrado em contato com o povo Xukuru, passaram a difundir em seus escritos uma visão racializada do que seriam os povos originários, atribuindo-lhes a condição de “totalmente aculturados” e por isso quase extintos. Entendiam que, através de um olhar positivista, portanto evolucionista, essas comunidades teriam aos poucos sido incorporadas às populações regionais e pelo fato de não possuírem mais o domínio da língua própria e dos fenótipos típicos dos seus antigos parentes, não poderiam ser considerados indígenas. Como aponta Silva (2017, p. 94), estas percepções

estão baseadas nas ideias de ausência, além do fenótipo, de uma pureza originária da cultura indígena representada pela língua e vestígios da cultura material. A partir dessas concepções foi negada a identidade dos indígenas, considerados misturados, aculturados, em desaparecimento. Imagens de que, na Serra do Ororubá e na região em seu entorno só existiam remanescentes, descendentes de índio.

Em contraposição a esse olhar enviesado, nosso povo, assim como os demais povos indígenas da região, encontrou diversas formas de resistência e de ressignificação da sua cultura, visto que, para continuarem vivos, tiveram que muitas vezes formar alianças com os colonizadores e até mesmo trazer para os seus ritos religiosos elementos da tradição europeia. Podemos afirmar, metaforicamente, que esses povos são como rochas, que mesmo diante das intempéries permanecem firmes e incomodativos no caminho daqueles(as) que tentam desconsiderar suas trajetórias. Almeida (2001, p. 25) destaca que “os povos indígenas que

vivem hoje no interior do Nordeste são herdeiros daqueles que viveram processos de dominação e resistência”, reafirmam a sua presença como grupos de culturas específicas, tradicionalmente diferenciados e reivindicam seus espaços e reconhecimento.

O povo Xukuru travou historicamente diversas lutas contra todas as imposições implementadas pelos invasores do seu território, do colonialismo à colonialidade. Falar do nosso povo sugere contar sobre uma história de empreitadas, que garantiu, às custas de muito suor e sangue derramado, a (re)existência dos povos indígenas do Estado de Pernambuco, tendo em vista que foi por meio da mobilização implementada pelo Cacique Xikão Xukuru que outros povos passaram a reconhecer sua identidade étnica e se engajarem na luta por seus direitos fundamentais.

O povo Xukuru está localizado na Serra do Ororubá, entre os municípios de Pesqueira e Poção/PE, microrregião do Vale do Ipojuca, no Agreste, a 215 km da capital pernambucana, sendo geograficamente organizado em três regiões distintas: Serra⁸, Agreste⁹ e Ribeira¹⁰. Situada em uma área rodeada por um conjunto de montanhas, localidade dos chamados brejos de altitude, dispõe de uma hidrografia privilegiada, visto que é atravessado pelos rios Ipojuca e Ipanema. A população é de aproximadamente 12.000 indígenas distribuídos em 24 aldeias, tendo cada comunidade uma liderança que a representa. Vejamos abaixo o mapa do território Xukuru, dividido em regiões geográficas.

⁸ A região Serra está situada em uma área subúmida, composta por uma vegetação de caatinga e resquício de mata atlântica, rica em recursos hídricos como açudes, cacimbas e nascentes; o seu solo é rico em nutrientes, o que contribui para o cultivo de árvores frutíferas, plantio de flores e a agricultura familiar.

⁹ A região Agreste possui clima semiárido, solo arenoso e a sua vegetação predominante é a caatinga; essa área foi o centro da colonização europeia, que fundou um aldeamento na Vila de Cimbres, aldeia histórica.

¹⁰ A região Ribeira possui clima árido, chuvas irregulares e vegetação que combina caatinga com umbuzeiros, algarobas, avelós, entre outros; sua área é banhada pelo rio Ipojuca, por isso, há um cultivo predominante da agricultura extensiva.

Mapa 2 - Território Indígena Xukuru do Ororubá por Região Geográfica



Fonte: <https://www.google.com/search?q=mapa+povo+xukuru&client=firefox>. Acesso em: 26/12/2022.

Atualmente nos organizamos por meio de 11 “instâncias de organização¹¹”: Cacicado, composto pelas representações do Cacique e Vice Cacique, líderes do povo, que tem a função de organizar a gestão territorial e deliberar questões que giram em torno da coletividade, a fim de assegurar o que rege a Constituição Federal; Pajelado, constituído pelo pajé, líder religioso e espiritual; Conselho de Lideranças, ocupado por representantes das 24 aldeias, cuja função é pensar a organização sócio-política do povo; Assembleia, grande encontro que reúne todo o povo e outras etnias do Brasil, até mesmo do exterior, em que são debatidos temas que dizem respeito à vida do povo e dos diferentes povos e grupos sociais, bem como relativos à conjuntura política do país; Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá – Copixo, incumbido de organizar a educação escolar do povo; Conselho de Saúde Xukuru do Ororubá – Cisxo, cujos membros são responsáveis pela oferta do atendimento à saúde dos indígenas; Jupago Kreká, representado por um grupo cuja função é pensar projetos interligados ao respeito com a Mãe Terra; Poyá Limolaigo, coletivo de juventude, responsável por discutir temáticas voltadas ao projeto de futuro do povo e a identidade; Associação, grupo que reponde pelo povo, no âmbito jurídico; Coletivo de Mulheres, agrupamento que discute questões relativas ao papel da mulher na comunidade, bem como as suas formas de emancipação. Essas instâncias são responsáveis por deliberar questões referentes à gestão do território.

Contam os(as) *toypes* que os(as) nossos(as) antepassados(as) Xukuru, antes da invasão portuguesa, constituíam seus núcleos familiares e sobreviviam da agricultura, da caça, da pesca, do artesanato e do cultivo de frutas e leguminosas. Mantinham uma relação respeitosa com a

¹¹ O termo “instâncias de organização” se refere à forma como denominamos os núcleos que compõem o modelo de organização sociopolítica do povo Xukuru, os quais respondem cada um por uma função, visando ao desenvolvimento coletivo de todos os indígenas, bem como do território.

terra, pois a entendiam como um espaço de sociabilidade e de convivência comunitária, que, por ser Mãe, precisava ser zelada e respeitada, sobretudo por representar fonte de subsistência para aqueles que ainda são matéria na terra, também como espaço de moradia dos Encantados¹².

A prática do toré era uma vivência recorrente, uma dança circular, tradicionalmente realizada, representante da relação com o sagrado, de origem muito especial, que fazia/faz o nosso povo crer que está interligado ao pai Tupã e à mãe Tamain¹³; é uma forma de conexão entre o mundo físico e o espiritual. Na dança do toré também são recebidos os antepassados e acredita-se que eles estão por perto, no terreiro sagrado. O toré é parte integrante do ritual, mas pode ser apresentado separadamente (Xukuru, 1997).

Tivemos nosso território invadido e colonizado pelos portugueses a partir de 1654, quando o rei de Portugal ordenou a sua invasão, sem respeitar os nossos direitos originários sobre as terras tradicionalmente ocupadas, como atualmente assegura a Constituição Federal, através dos arts. 231 e 232. Os brancos europeus, que possuíam engenhos de açúcar no litoral, receberam do rei grandes extensões de terras chamadas de “sesmarias”. Esses portugueses, assim como Antônio Vieira de Melo, invadiram o território tradicional do povo Xukuru para criar gado, e, em consequência, os indígenas foram escravizados (Xukuru, 1997). A serra do Oroubá foi escolhida como ponto estratégico da colonização por ser um local situado em uma área de brejo de altitude, que, embora estivesse no Semiárido nordestino, possuía áreas de clima subúmido e de vegetação volumosa, o que permitiu o surgimento de rios, riachos, lagos e lagoas, importantes elementos para a criação do gado, a agricultura predatória e ponto de apoio para os portugueses que seguiam a invasão frente ao Sertão.

Nesse sentido, a Igreja Católica Apostólica Romana, por meio da ordem religiosa dos padres Oratorianos, foi responsável por facilitar o esbulho das terras Xukuru, ao serem designados para esta região com o intuito de catequizar (amansar) os indígenas; fundaram a missão do Ararobá no ano de 1661, eram beneficiados com fazendas de gado (Xukuru, 1997). Impuseram a religião católica, sem ao menos respeitar a fé tradicional; diziam que os rituais eram feitiçarias, que os indígenas eram catimbozeiros, que adoravam o demônio, fazendo com que os brancos exercessem contra os antepassados Xukuru o racismo religioso.

Os missionários constituíram, naquele momento, as primeiras formas de educação escolar, em que, por meio de uma lógica ocidentalizada, determinavam os conhecimentos e os

¹² São os indígenas que viraram seres espirituais após a sua partida para o reino celestial.

¹³ Tamain é o nome indígena atribuído a Nossa Senhora das Montanhas, santa encontrada pelos Xukuru “(...) em um toco, na aldeia de Vila de Cimbres (...). Ainda hoje temos uma festa tradicional em homenagem ao dia de Nossa Senhora das Montanhas, 02 de julho, onde os índios participam da missa e dançam o toré” (Xukuru, 1997, p. 43).

modos de ser e estar no mundo, ao determinarem o que deveria ser aprendido por nossa comunidade; “nessa perspectiva, a escola se constituiu como instituição articuladora da introjeção de valores e conteúdos ocidentais, a partir de uma visão eurocêntrica e etnocêntrica do mundo” (Almeida, 2001, p.22).

Os invasores compreenderam que deveriam encontrar formas de aproximação com os nativos, para que se tornasse mais fácil a dominação do povo e consequentemente das terras; por isso, um dos principais elementos de apropriação foi a língua materna, eles passaram a falar o dialeto indígena e foram modificando elementos que o compunham, até conseguirem impor a língua portuguesa como obrigatória. O fator linguístico foi um dos preponderantes para a efetividade do plano colonialista.

Embora até o século XVII a colonização portuguesa tenha se concentrado no litoral nordestino, sob justificativa de que correspondia a uma área estratégica para plantação da cana de açúcar e sua exportação pelas vias marítimas para os países europeus, essa conjuntura foi modificada quando os portugueses travaram confrontos diretos com os holandeses, que dominavam terras da região Nordeste, e os expulsaram. Os lusos tinham como foco gerir as terras para criação de gado e o cultivo açucareiro, com o intuito de garantir a administração de toda a redondeza; no entanto, eles precisariam enfrentar os indígenas do Sertão, que eram tidos como inimigos e arredios, definição que se deu pelo critério linguístico – os brancos dividiram os nativos em dois grupos: os Tupi, situados no litoral, entendidos como aliados, e os Tapuias, no interior, classificados como inimigos (Almeida, 2017).

Os indígenas do Agreste e Sertão, que eram livres, não aceitaram a imposição de uma cultura única, da escravidão e da espoliação de suas terras, “rebelaram-se, resistiram e formaram um movimento que contou com a participação dos Xukuru, Paratiós e outros povos do Rio Grande do Norte, Piauí, Ceará e Bahia” (Xukuru, 1997, p.17). Esse movimento ocorreu no Sertão e foi denominado Confederação dos Cariri, chamado pelos portugueses de a Guerra dos Bárbaros e analisada por historiadores como a maior representação de unificação dos povos indígenas na mobilização contra o poderio em vigor.

Diante da resistência indígena enfrentada pelos portugueses, acentuada pelo fato de que os nativos detinham profundo conhecimento sobre os terrenos que circundavam as planícies e os planaltos da região, o que lhes permitiu traçar estratégias de combate às tropas militares, tornando a dominação impraticável, com o intuito de combater os indígenas rebeldes o governador de Pernambuco convocou o famoso bandeirante Domingos Jorge Velho, que viera combater o Quilombo dos Palmares, e era conhecido pela práticas nefastas de extermínio das populações negras e indígenas, e que pôs fim à guerra.

Os longos anos de batalha e a intensa busca da Coroa para desmobilização indígena demonstraram o quão articulados os povos estavam em prol das suas autonomias, através da relação direta com os seus territórios e a espiritualidade. A vitória naquele momento, por parte do colonizador português, não significou o fim da luta indígena, tendo em vista que se mantém em constância até a atualidade, no esforço de garantir a exequibilidade das conquistas efetuadas no âmbito do Estado Nacional brasileiro.

Quando os europeus conseguiram avançar sobre o interior nordestino, as aldeias que restaram foram progressivamente encaixadas nos moldes coloniais. A ideia que prevalecia de salvacionismo pelos Jesuítas foi substituída “pela necessidade de civilização e integração dos povos indígenas, a partir da necessidade de transformá-los em vassalos do rei de Portugal” (Menezes, 2020, p.44). Todos deveriam homogeneamente constituir uma identidade nacional. Em 1757, o Marquês de Pombal, sob os auspícios do liberalismo, baixou a lei chamada Diretório Pombalino, em que podemos observar a tentativa, por meio da norma instituída pelo governo, de romper com a lógica de coletividade que embasava os processos próprios de educação e da vida em comunidade, pois determinava que, a partir de então, as antigas aldeias indígenas passariam a vilas e receberiam nomes de povoados portugueses, de modo que os indígenas, daquela data em diante, deveriam falar somente a língua portuguesa – caso fossem pegos falando a língua própria seriam torturados no pelourinho que ficava no centro do aldeamento de Cimbres e chegavam até mesmo a serem mortos.

Essa lei dizia que as vilas teriam Senado de Câmara, em que seriam eleitos vereadores indígenas e não indígenas; incentivava-se o casamento misto entre indígenas e portugueses, obrigando os nativos a deixarem suas habitações coletivas para construírem casas individuais, não respeitando, assim, as concepções de vida e convivência comunitária defendida e praticada por nossos(as) antepassados(as) Xukuru; diziam que cada indivíduo deveria ter nome e sobrenome português e os(as) meninos(as) deveriam ter escolas separadas (Xukuru, 1997).

Embora a Vila de Cimbres tenha sido administrada por um número igual de vereadores, os brancos sempre encontravam uma forma de manipular as eleições com mais vereadores brancos, o que aumentava seu poder e favorecia cada vez mais a invasão das terras Xukuru, faziam com que crescesse a perseguição e expulsão dos indígenas, tirando-os de suas terras e favorecendo o crescimento do patrimônio em domínio da Câmara, na época – uma das estratégias encontradas pelos poderosos foi o arrendamento das terras Xukuru (Xukuru, 1997).

Apesar de todo o massacre e a perseguição, nosso povo lutou para manter suas tradições vivas, com as práticas religiosas e até mesmo o exercício da língua materna às escondidas, mesmo com todas as ameaças que sofriam, com o risco de serem mortos e torturados por

desobediência à ordem colonial vigente – era nas madrugadas, quando os brancos não estavam em vigilância, que os Xukuru entravam na mata para juntos adorar os seus deuses, dançar o toré e fortalecer as raízes ancestrais. Foi no contato com a terra, as pedras, as águas, o ar e a força Encantada que a luta foi sendo ressignificada e incorporada às práticas do dia a dia.

Em 1850, a lei de terras regularizou a propriedade rural e legitimou a invasão das terras indígenas. Com o intuito de atender aos interesses dos fazendeiros e resolver os conflitos gerados pelas invasões dos territórios indígenas, a Câmara pediu ao governo imperial a extinção do aldeamento de Cimbres, alegando que os índios estavam muito misturados ao restante da população da região, por isso, “em 1879, o governo decretou a extinção do aldeamento de Cimbres” (Xukuru, 1997, p. 20).

A lei de extinção dizia que as terras indígenas deveriam ser medidas e demarcadas. Muitos fazendeiros e posseiros ficaram, de forma ilegal, com a posse permanente das terras e para os(as) indígenas ficavam as terras que sobravam; aqueles(as) que não recebiam lotes eram removidos(as) para outros aldeamentos. Importa destacar que, com o fim da posse coletiva da terra, os donos legítimos passaram a sofrer maiores pressões e perseguições, o que os obrigou a um movimento migratório para as fazendas da região ou para as periferias das grandes cidades, tendo em vista que não podiam viver nas aldeias com dignidade, pois eram obrigados a se submeterem a uma vida sub-humana, aos mandos e desmandos dos oligarcas locais.

Quando, no final do século XIX, o governo português extinguiu os aldeamentos, os fazendeiros diziam que os indígenas tinham desaparecido, pois “não foram encontrados sinais da língua materna, condição para garantir uma autenticidade indígena” (Silva, 2017, p. 79), nem possuíam uma cultura material sólida; logo, naquela localidade existiam apenas “caboclos”. Tudo era uma tentativa de homogeneizar e descaracterizar os indígenas, colocá-los no não lugar, “nos anos seguintes os Xukuru tiveram a identidade indígena sistematicamente negada, ao serem considerados e chamados de caboclos” (Silva, 2017, p. 31).

A categoria caboclo – “descendentes em degeneração” (Silva, 2017, p. 59) –, assim como remanescente, foi uma das formas encontradas pela elite brasileira de validar a afirmação que permeava o discurso dos séculos XIX e XX, de que nessa região o que existia eram apenas resquícios do que eles chamavam de índios, ou seja, uma ideia difundida que promoveu no imaginário coletivo a compreensão de que, por meio de uma evolução natural, esses povos estavam fadados ao desaparecimento, o que tornaria viável a construção de políticas voltadas para um único povo, possuidor de uma identidade monocultural, sendo portanto, todos(as) brasileiros(as).

O nosso povo, revoltado com as condições de subserviência que lhes foram impostas, reivindicavam os seus direitos ao território, sobretudo através da memória que guardavam sobre a sua participação na Guerra do Paraguai – “as memórias Xukuru se situam na dinâmica das experiências históricas, a partir do vivido, o concebido e o expressado” (Silva, 2017, p. 37) –, acontecimento que lhes resguardaram a posse legal das terras, pela princesa Isabel, ao assinar um documento que afirmava o benefício, mas que “oficialmente não tinham o mínimo dos direitos reconhecidos, como as pensões previstas em lei para os descendentes de ex-combatentes naquela guerra” (Silva, 2017, p. 31).

A guerra do Paraguai teve a participação do povo Xukuru e de outros povos indígenas do Nordeste e do Brasil. Os indígenas eram recrutados à força para a guerra, embora fossem nomeados de “voluntários”. Ao total, foram 30 Xukuru lutar na guerra, apenas 12 voltaram com vida, e ao retornar tiveram direito a receber um dote que poderia ser em dinheiro ou terras para a lavoura, como forma de reconhecimento por sua bravura. Nossos ancestrais foram reconhecidos como os “voluntários do Ororubá”, receberam cartas assinadas pelo imperador e pela princesa Isabel, confirmando que as terras eram suas, porém as suas terras continuaram a ser invadidas e tidas como objeto de especulação pelos portugueses (Xukuru, 1997).

No ano de 1910, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI)¹⁴, fundado pelo Marechal Rondon, devido às denúncias, no âmbito nacional e internacional, de violências e invasões contra os povos tradicionais. O Povo Fulni-ô foi o primeiro do Nordeste a ter um posto instalado em suas terras, a sua implementação significava o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, da presença indígena naquele território; sabendo disso, os Xukuru foram também buscar o seu reconhecimento, deslocando-se a pé para o Rio de Janeiro, onde ficava a sede do SPI, até conquistarem o direito à instalação de um posto na aldeia São José, com a esperança de obterem assistência e proteção do Estado às famílias indígenas que sofriam com as perseguições e ameaças de expulsão das suas terras.

Faz-se necessário ressaltar que esse órgão indigenista oficial ficou responsável pela educação escolar dos(as) indígenas e criou vínculos de uma tutela paternalista, deliberava

¹⁴ O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) surgiu em meio a um contexto de graves agressões sofridas pelos povos indígenas, sobretudo pela criação de estradas de ferro que cortavam seus territórios, chegando a ter denunciada a negação de direitos em um congresso que ocorreu na Áustria em 1908, o que levou o Estado brasileiro a tomar medidas que assegurassem a proteção dos povos indígenas; diante disso, foi criada em 1910 a instituição com o nome de Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que “tinha por tarefa a pacificação e proteção dos grupos indígenas, bem como o estabelecimento de núcleos de colonização com base na mão de obra sertaneja” (Abreu, s/d, p.01). Depois essas duas instituições foram separadas, dando origem ao órgão SPI, que permaneceu ativo até 1967, durante a Ditadura Militar, o qual, a posteriori, deu lugar à FUNAI, após serem promovidas denúncias sobre a conduta empreendida por seus membros, relativas aos maus tratos e ao favorecimento de invasão de terras indígenas.

critérios para o reconhecimento das identidades indígenas e as funções que cabiam às lideranças políticas das aldeias. Embora tenha sido criado com a função de proteção ao indígena, na verdade as práticas eram todas voltadas para a assimilação das etnias à nacionalidade, haja visto que o SPI tinha uma política fundamentada na visão positivista de sociedade.

Quando em 1967 o SPI foi extinto, em substituição foi criada por meio da Lei nº 5.371, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI); “apesar da criação do novo órgão indigenista oficial, os indígenas continuaram subordinados ao processo desenvolvimentista do regime civil/militar/empresarial, que detinha o poder de tutela que era exercida desde o presidente da república até a chefia do posto” (Sá, 2020, p. 53). Embora esses órgãos tenham sido originados por meio de uma crítica às políticas do período colonial, eles estavam imbuídos de intensões integracionistas.

Considera-se a década de 1970 um marco no início de uma nova história para os povos indígenas, pois em 1973 foi aprovado o Estatuto do Índio (Lei 6.001) e a partir de então puderam contar com o apoio de várias entidades aliadas à causa, entre elas o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) – instituição que passou a adotar um indigenismo diferente, e até mesmo contrário às ações empreendidas pelo SPI e pela FUNAI, ao questionar as práticas instituídas e colocarem-se como um indigenismo paralelo ao oficial (Almeida, 2001).

Os povos indígenas, também nesse período, começaram a desenvolver um processo de organização, o que permitiu que os povos unidos, pudessem lutar de forma coletiva por seus direitos comuns. Embora o Estatuto do Índio tenha sido criado com fins de garantir direitos, representou também um marco na política de integração, visto que carrega em seu texto a continuidade do que previam as políticas criadas pelos governos colonial e imperial. Vejamos o que versa o Art. 1º: “Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e **integrá-los**, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (Brasil, 1973, grifo nosso).

Essa mesma perspectiva se apresenta no que se refere à educação escolar, como podemos verificar o Artigo 50, que reforça a dimensão da integração, quando diz que “A educação do índio será orientada para **a integração na comunhão nacional** mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais” (Brasil, 1973, grifo nosso).

Posteriormente, em meados da década de 1980, os povos indígenas passaram a participar ativamente de discussões acerca da nova Constituição Federal, “a presença dos Xukuru na Capital Federal, em conjunto com índios vindos das demais regiões do Brasil, num momento político tão significativo, em muito impulsionou a organização e mobilização Xukuru

nas reivindicações pela terra” (Silva, 2017, p. 32). Nesse momento, nosso povo retomou o seu processo de luta pela terra, resistindo às formas de imposição e se contrapondo à colonialidade, em busca de garantir a dignidade do povo, através da afirmação da sua identidade e das práticas culturais.

Com a aprovação da Carta Magna em 1988, os povos indígenas do Brasil passaram a ter direitos constitucionais, como sujeitos coletivos, em consequência das mobilizações e embates por eles encampados. O povo Xukuru, sob a liderança do Cacique Xikão, marcou presença nessa luta e, desde então, os conflitos de terra se intensificaram, pois, com a afirmação dos seus direitos às terras reivindicadas, os fazendeiros passaram a perseguir, ameaçar e até mesmo assassinar aqueles(as) que defendiam a liberdade e autonomia do povo.

No ano de 1989, houve o início de um processo de luta para identificação e delimitação do território Xukuru, que foi logo em seguida interrompido porque ficou incompleto. Em 1990, como forma de pressionar o governo, iniciou-se internamente um processo de autodemarcação territorial. Liderados por Xikão ocuparam a aldeia Pedra d'Água e começaram a retomar¹⁵ as terras. A pedra d'Água foi o lugar escolhido para iniciar o processo de reconquista da terra por ser o local sagrado, de moradia dos Encantados, onde fica a Pedra que abriga o mestre Rei do Ororubá e o terreiro mãe de todos os outros terreiros, lugar histórico de refúgio dos Xukuru, no período colonial, para conexão com a fé indígena, através da ancestralidade, e que ainda hoje faz brotar a força espiritual e material de que o povo precisa. Nesse mesmo espaço, “no início dos anos 1960 ocorreu, com a participação Xukuru, uma ocupação promovida pela Liga Camponesa, violentamente reprimida pelas forças golpistas de 1964” (Silva, 2017, p. 29).

O processo de regularização de parte do território reivindicado só foi concretizado no ano de 2001, depois de intensos movimentos do povo, em conjunto com importantes parceiros da sociedade civil. Nesse percurso puderam ser percebidos vastos conflitos entre os Xukuru e os fazendeiros que dominavam grande parte das terras na Serra do Ororubá, confrontos que culminaram no assassinato de vários indígenas, entre eles o Cacique Xikão, principal liderança do povo e um forte aliado na luta pelos direitos indígenas. Atualmente, com o território retomado, vivemos em liberdade, sob o comando do Cacique Marcos, que, escolhido pela Natureza Sagrada e preparado por seu pai, conduz a organização sociopolítica do povo.

¹⁵ A retomada da terra representa a reconquista de um espaço-tempo que outrora foi roubado à medida que a invasão portuguesa ganhava forma. O processo de retomada do território Xukuru teve início por meio da tomada de consciência do povo frente a seu pertencimento étnico e à condição de subalternização impressa sobre seus corpos e seus imaginários.

Nossa etnia entende a Educação Escolar Indígena como um importante instrumento de fortalecimento da cultura e identidade étnica, embora tenha sido, desde os tempos coloniais, utilizada como mecanismo de descaracterização das culturas ancestrais. Hoje é tida como propulsora do respeito às diversidades e enfrentamento das formas de invisibilização ainda impostas pela colonialidade.

4.2 A Autoetnografia enquanto um encontro das minhas raízes com os atravessamentos que tecem a História Xukuru

A seção que se inicia é transbordada e atravessada, de modo muito especial, por afetos, sabores e dissabores que tocam diretamente minha existência enquanto indígena e pesquisadora; por esse motivo, esse momento me faz lembrar da canção embalada por Sued Nunes, mulher negra, que compartilha comigo, mesmo que em lugares diferentes, as feridas coloniais que nos unem no combate às mazelas promovidas pelo racismo estrutural que se arrasta, na tentativa de anular nossos pertencimentos étnicos.

A música “Povoada” – que nos remete à compreensão de que não só a terra é povoada, mas nós também somos terra que povoa – me inspira a pensar a minha história pessoal, familiar e étnica, uma vez que ela diz “povoada, quem falou que eu ando só? Nessa terra, nesse chão de meu Deus, sou uma, mas não sou só! Povoada, quem falou que eu ando só? Tenho em mim mais de muitos, sou uma, mas não sou só!”. O meu existir só é possível porque outras e outros vieram antes de mim e prepararam o terreno para que com elas(es) e suas memórias eu pudesse coexistir. A História não se desenha sozinha, é necessário que pessoas, em uma compreensão plural, assumam a condução de processos que lhes garantam a contação e a escrita de uma história que na luta por justiça, torne-se justa.

Por razões elucidadas anteriormente e por ter vivenciado a história de enfrentamentos e (re)existências desde a década de 1990 até os dias presentes, produziremos uma narrativa que se confundirá com uma autoetnografia, ao levar em consideração que a minha história pessoal está imbricada nos fenômenos documentados sobre a história de vida do meu povo. Como descrito por Santos (2017, p. 221, grifo nosso),

a autoetnografia é um método de pesquisa que: a) usa a experiência pessoal de um pesquisador para descrever e criticar as crenças culturais, práticas e experiências; b) reconhece e valoriza as relações de um pesquisador com os “outros” (sujeitos da pesquisa) e c) visa a uma profunda e cuidadosa autorreflexão, **entendida aqui como reflexividade, para citar e interrogar**

as interseções entre o pessoal e o político, o sujeito e o social, o micro e o macro.

Ao compreender que meu corpo é político e que ao carregar as marcas dos processos massacrantes vividos por minhas(meus) ancestrais tenho o potencial de contar uma história a partir da ótica de uma experiência pessoal, assim traduzem vivências circunscritas nos âmbitos social e cultural, que terminam por revelar realidades de uma dimensão macrosocial. A minha escrita é fruto de sentimentos e de reflexões coletivas, e ao compartilharmos os espaços de luta também compartilhamos os anseios por uma vida que, despida das imposições coloniais, seja reflexo de libertação.

Nessa esteira de raciocínio, parto do espaço/tempo das memórias que ficaram do assassinato do cacique Xikão, acontecimento que trouxe sofrimento, desalento e insegurança para aqueles(as) que tinham em Xikão a força de uma liderança que estampava em seu discurso e em sua postura a esperança de uma vida melhor, livre das correntes coloniais que aprisionavam o ser Xukuru. Esse momento histórico fez brotar um sentimento unitário de busca por justiça, por isso as lideranças estiveram continuamente atentas e mobilizadas em defesa do nosso povo e do nosso território, tradicionalmente ocupado.

Logo após o assassinato do cacique Xikão, tinha-se interesse/expectativa do povo em nomear o próximo cacique, no entanto éramos abatidos pelo receio e cautela de apresentar para a sociedade como um todo o seu sucessor, haja visto que, naquele contexto de conflito, havia por parte das elites locais, responsáveis pelo assassinato de Xikão, a espera por um novo nome, o que representava um alerta frente à continuidade da perseguição ao novo cacique, bem como de atentado à sua vida e tentativa de desmobilização do povo. Diante disso, as lideranças indígenas, unidas a dona Zenilda, esposa do cacique Xikão, pensaram estrategicamente e entenderam que, por ora, todos seriam responsáveis por conduzir a organização sociopolítica, autodenominando-se líderes do povo, até mesmo para preservar a vida do futuro cacique.

A estratégia implantada pelas lideranças fez-me lembrar e de certo modo associar ao movimento Zapatista, ocorrido no México, no final do século XX, cujo objetivo “foi o exercício concreto da autodeterminação, estruturado como um sistema de autogestão e controle territorial” (Nogueira; Bonfim, 2022, p. 09). De modo mais específico, relatei ao fato de que os(as) guerrilheiros(as) decidiram autodenominar-se Marcos, nome do subcomandante que estava à frente da revolução e liderava as tropas, ou seja, foi um ato simbólico que representou, além do empenho em preservar a identidade do líder, a descentralização do poder.

Essa postura representou, em parte, o que as lideranças Xukuru fizeram, quando decidiram não revelar de imediato o nome do cacique, ou seja, a figura central da organização

sócio-política, e passaram a conduzir autonomamente o processo de luta, colocando-se no *front* como corresponsáveis pela gestão do território e do seu povo. A partir de então, saíram em caminhada pelas aldeias, reunindo as comunidades de forma permanente, para discutir os passos que seriam dados, referentes à investigação do atentado, bem como as ações que seriam implementadas na continuação da luta pela demarcação do território; assumiram também o risco de perderem suas vidas em prol da luta coletiva.

Muito embora todos(as) os(as) Xukuru já soubessem quem preencheria o posto de cacique, preferiram deixar as tensões amenizarem, em razão de que o sucessor já era aguardado, porque o Mandarú¹⁶ junto ao pajé já preparava o substituto ao cargo, tendo em vista que as ameaças cada vez mais se intensificavam e os Encantados, em um ritual realizado no terreiro de toré, na aldeia Pedra d'Água, já tinham apontado o cacique Marcos como aquele que assumiria o lugar do seu pai, na condução da gestão do território. Muito jovem, Marcos inicialmente foi aprender com as lideranças mais velhas e os(as) *toypes* sobre o que é e como fazer a gestão territorial do povo; com apenas 19 anos ele assumiu o cacicado e em 1999 foi até Brasília reivindicar a homologação do nosso território.

Recordo-me, à época com apenas cinco anos de idade, que um menino muito jovem (atual cacique Marcos) vinha até a minha casa à procura do meu pai, Agnaldo Xukuru, para tratar de questões referentes ao povo, muitas das vezes saíam juntos em viagem para reivindicar direitos que nos pertenciam. Respeitosamente, todos(as) o chamavam de Cacique, afinal de contas já era considerado a maior liderança do povo. Fui aprendendo a ter orgulho da minha identidade étnica através da inserção do meu pai na luta, que também representou o ingresso da minha família, por isso, em qualquer espaço que me fazia presente, seja dentro das aldeias, seja para além dos marcos que delimitam as fronteiras do território do povo, sempre afirmei ser indígena, residente da aldeia Pé de Serra dos Nogueiras.

Vale salientar, que muitos(as) indígenas ainda relutavam em afirmar-se etnicamente, dizendo-se moradores de sítios, acredito que pela herança colonial, resultado da colonialidade do ser, que reforçou “(...) a sí a la no-existencia y la deshumanización, una negación dele estatus de ser humano que se inició dentro de los sistemas de complicidad del colonialismo y esclavitud, com el tratamiento de los “negros”, no como gente, sino como “cosas” del mercado (...)” (Walsh, 2007, p. 29), e assim também foi feito com os(as) indígenas, o que impôs medo às pessoas do nosso povo em assumir a sua identidade, obrigando a se tornarem violentamente brancos, fazendo com que durante muito tempo reproduzissem a ideia de que residiam em áreas

¹⁶ Mandarú é um termo da língua indígena, cujo significado traduz o sentido de folha seca, utilizado para se referir ao cacique Xikão, líder que resistiu às intempéries impostas produzidas pelo colonialismo.

de sítio, cujo poder pertencia aos fazendeiros locais. No entanto, nesse período eu já dispunha de consciência política sobre a minha posição de sujeito, fruto da educação materna, paterna e militante pela qual fui formada.

Após o momento de tensão com a morte de Xikão, a caminho de uma reunião em Recife com o CIMI/NE, precisamente na rodovia que corta a cidade de Sanharó, meu pai teve a ideia de que

Nós deveríamos ter uma assembleia, pensar em um momento específico em que todo o povo Xukuru iria estar reunido e esse seria um espaço, portanto, de discussões sobre o futuro do nosso povo, sobre as questões que envolviam o nosso povo sobre planejamentos futuros e essa foi uma ideia abraçada e muito interessante, inclusive partiu do cacique Marcos e de quem estava junto comigo de que a gente deveria ter um momento que é esse que culminava com o ato público, que seria o momento em que a gente aproveitaria a assembleia para fazer um ato público e denunciar as perseguições, denunciar as mortes que vinham ocorrendo dentro do território Xukuru (Xukuru, 2023).

Assim, as assembleias começaram a ser realizadas em 2001, na aldeia Pedra d'Água, como forma de fazer menção à memória do cacique Xikão, sendo realizadas no mês de maio, com a culminância no dia em que sua vida foi ceifada. Coletivamente, as pessoas de todas as aldeias se reuniam/reúnem em um mesmo espaço, para discutir sobre os problemas que afetavam/afetam suas realidades e de modo conjunto as lideranças e o cacique planejavam/planejam e apontavam/apontam trajetos para que fossem/sejam solucionadas/superadas as demandas internas. Nesse sentido, a grande reunião era um espaço restrito ao povo, pois dizia respeito à tratativa de situações muito peculiares a nossa realidade, sobretudo imperava o diálogo mútuo, a escuta ativa daqueles(as) que compunham a nação Xukuru e tinham muito a contribuir de forma propositiva para o enfrentamento, nos âmbitos local e nacional, às ameaças ao futuro indígena.

Os encontros que duravam/duram três dias de debates intensos, recebiam/recebem a cada ano um tema, com o intuito de dar visibilidade às questões sociais, políticas e econômicas voltadas à conjuntura interna e externa que reverberam diretamente sobre as relações individuais e coletivas das famílias Xukuru. Ao final de cada assembleia, constrói-se uma carta, com o objetivo de sintetizar as discussões e proposições elencadas, a fim de tornar públicas as reivindicações do povo. Podemos observar a afirmativa acima no trecho que se segue da II carta da assembleia Xukuru (2002, p. 01), que diz:

Concluída a homologação das nossas terras, a luta agora é por um TERRITÓRIO LIVRE. Assim, nós, Povo Xukuru do Ororubá, reunimos cerca

de 300 índios, representando as vinte e três aldeias para construirmos coletivamente o nosso Projeto de Futuro, sob a proteção de Tupã, Tamain, dos Encantados do Ororubá que dão força a liderança do nosso Cacique Marcos Xukuru, do nosso Vice Cacique Zé de Santa e do nosso Pajé seu Zequinha e aos seus Guerreiros e Cavaleiros de Aruanda.

Hoje a assembleia tornou-se parte dos movimentos indígenas, nacional e internacional, visto que os povos indígenas do Brasil, do exterior e até várias organizações da sociedade civil se somam a esse encontro anual, no mês de maio, para unificar as lutas e avançar na garantia dos direitos legais daqueles(as) esquecidos(as) pelos poderes públicos.

A culminância desse evento ocorre no quarto dia, quando nos dirigimos até a aldeia Pedra d'Água, onde o cacique Xikão foi plantado, para participar de um ato religioso e em seguida dançar o toré. O ato público¹⁷ que acontece na sequência traz-me muitas memórias afetivas, porque, ao ter a compreensão de que minha formação partiu do chão do território Xukuru, foi revigorada pela Educação Escolar Indígena, que me ensinou desde criança a assumir o “espírito” aguerrido, é despertada em mim a consciência de que esse momento é a representação da força e resistência aos mais de 500 anos de opressão. A multidão descendo a Serra do Ororubá em passeata pelas ruas de Pesqueira, cantando e dançando o toré, seguidos pelos cavaleiros de Aruanda¹⁸ e na sequência um carro de som, que, durante muitos anos, foi conduzido tendo a voz do meu pai ecoando pelas ruas da cidade, o grito de “ACORDA PESQUEIRA!”.

Esse grito era entoado por uma liderança que, ao sentir as feridas coloniais, indignava-se com as situações de injustiça impostas ao nosso povo e se unia na busca pela superação das mazelas geradas com a invasão, por isso empenhava-se na concretização do projeto de futuro que, por ser coletivo, deveria estar a serviço de todos. A interjeição “acorda!” exigia da população pesqueirense o abrir dos olhos para os enredos de massacres gestados e submetidos por séculos ao nosso povo, fruto do racismo estrutural instituído desde o colonialismo. Pesqueira era convocada a se unir conosco para aprender sobre a História do Brasil e a se revoltar com as tentativas de apagamento identitário e desmobilização arquitetados, seja pelo Estado brasileiro, seja pelas elites locais, contra os(as) indígenas da Serra do Ororubá.

¹⁷ Mobilização coletiva realizada pelo povo Xukuru, que culmina no dia 20 de maio, data em que o cacique Xikão foi brutalmente assassinado, quando outros povos e organizações da sociedade civil se unem para, em passeata, percorrer as ruas da cidade de Pesqueira até o bairro dos Xukurus, local em que ocorreu a sua execução; é um dia representativo no que se refere à afirmação étnica, resistência e grito por justiça por todas(os) aquelas(es) que foram silenciadas(os), por conta de seu engajamento na luta por igualdade.

¹⁸ Termo da língua Xukuru que faz referência aos cavalos, nesse caso o “Aruano” (XUKURU, 1997, p. 68); os cavaleiros de Aruanda são os indígenas montados a cavalo.

As retomadas de terra continuaram sendo uma realidade, haja visto que era uma forma de pressionar o Estado brasileiro para apressar a demarcação das terras Xukuru tradicionalmente ocupadas, o que representaria a diminuição, até mesmo o fim dos conflitos que ainda existiam com os posseiros que permaneciam nas localidades. Levantávamos acampamento, as cozinhas improvisadas eram montadas sob o comando majoritariamente das mulheres, o toré era entoado dia e noite como expressão da força e da conexão com o Sagrado, as comunidades eram convidadas a se fazerem presente fisicamente e por meio de doações de mantimentos para aqueles(as) que estavam na linha de frente. As retomadas eram formas de autodemarcação, contra a morosidade estabelecida, pois ao conhecer cada canto do território e reconhecer o direito originário, empreendíamos a reconquista, não só das terras, mas também da dignidade.

Diante da luta organizada e cada vez mais reconhecida nos contextos nacional e internacional, nossas lideranças passaram a sofrer paulatinamente várias formas de perseguição, ameaças e criminalização. Recordo-me do bilhete anônimo deixado em uma escola da nossa aldeia, endereçado a meu pai, que dizia: “quanto mais o muro é alto a queda é maior” – fazia referência ao muro construído ao redor de minha casa e representava o discurso de ódio daquelas pessoas contrárias à luta e invasoras de nosso território.

Ao trazer as memórias que atravessam a minha existência, sou afetada por lembranças de momentos os quais não gostaria de ter vivido, porque produziram feridas muito profundas, que acredito serem impossíveis de sarar; uma delas se refere ao dia em que a Polícia Federal, de forma violenta, invadiu minha casa, como se o meu pai fosse um criminoso, vasculhou e jogou tudo o que podia para fora dos móveis, invadiu nossa privacidade e sequestrou nossa dignidade. Por fim, levaram meu pai preso, e ele ficou quase trinta dias detido no presídio da cidade de Caruaru, até ser legitimamente inocentado. Foi mais uma liderança vítima do processo de criminalização, tornado alvo na mira dos poderosos que pretendiam retirá-lo do lugar à frente do movimento indígena; é o preço que por vezes se paga ao doar a vida em prol de uma causa atrelada à defesa dos(as) excluídos(as).

Esse dia me marcou sobremaneira. Ainda mais por ter que enfrentar na escola da cidade – onde cursei as séries finais do Ensino Fundamental e Médio, por ausência da oferta dessas etapas da educação básica no nosso território – a exposição e ridicularização, por parte de estudantes da turma, que se levantaram de suas carteiras, chamando a atenção de todos para que olhassem para mim, enquanto apontavam o dedo e destilavam sua raiva, ao expor o falso motivo da prisão. Senti-me humilhada, muito embora soubesse da inocência do meu pai. Tempos depois entendi que a escola do branco continuava servindo ao projeto colonial de opressão, em que as

vítimas eram colocadas como culpadas, uma escola na qual as pessoas não entendiam, sequer respeitavam nossa história de luta, por isso questionavam nossa identidade a partir do estereótipo e pejorativamente nos chamavam de “os do sítio”, atribuindo-nos a condição de matutos, incivilizados, sem cultura.

Os ataques verbais eram comuns, por parte da maioria estudantil branca das escolas da cidade, contra os(as) estudantes indígenas, como se fôssemos intrusos(as) em um espaço construído para fortalecer o projeto colonial moderno, que se revelava impregnado no currículo, assim como nos muros e nas práticas de tantos(as) professores(as). Como a *Sankofa* – símbolo de origem africana que representa um pássaro mítico que voa olhando para trás –, que busca conhecimento ao se voltar para o passado, a fim de reconhecer o presente e projetar o futuro, ao olhar aquela realidade compreendo que nossa presença significava a descontinuidade de um sistema alimentado pelas falsas versões em torno das promessas de salvação, civilização e libertação; por isso incomodávamos e permanecemos incômodos, posto que carregávamos/carregamos na pele, na língua, nas vestes e na memória a constatação de um plano perverso, que trouxe mazelas, mas que em certa medida fracassou, e nossa presença resistente produz essa comprovação.

A formação político-crítica que tenho obtido parte do enraizamento no solo sagrado Xukuru, mas, como a ideia de educação rizomática, proposta por Gilles Deleuze, entrelaça-se e se retroalimenta dos saberes que germinam dos territórios dos povos indígenas de Pernambuco, rompendo com a lógica hierárquica do conhecimento, que concede a um local geográfico e/ou um grupo social específico a patente sobre uma episteme que se autodenomina universal. Uma educação rizomática, por sua vez, abre-se para a “multiplicidade, para uma realidade fragmentada e múltipla, sem a necessidade mítica de recuperar uma ligação, uma unidade perdida. Os campos de saberes são (...) absolutamente abertos; com horizontes, mas sem fronteiras, permitindo trânsitos inusitados e insuspeitados” (Gallo, 2003, p. 95).

Por isso, cada experiência adquirida no contato com os territórios e os(as) parentes indígenas me conduz a uma aprendizagem transversal, que se solidifica por meio do compartilhamento das lutas e dos nossos Projetos de Vida, o que permite não perder de vista minha origem e meu comprometimento perante as bandeiras de luta encampadas pelos povos indígenas.

Tomando como referência a perspectiva de aprendizagem múltipla, citamos os Encontros¹⁹ da Comissão de Professores(as) Indígenas de Pernambuco (COPIPE) enquanto espaços-tempos carregados de potencial formador, pois produzem modos de letramento identitários, além de construir conhecimento acerca da Educação Escolar Indígena e da conjuntura política numa perspectiva histórica. Vale lembrar que o primeiro Encontro aconteceu na aldeia Pé de Serra dos Nogueiras, onde resido, e mesmo com poucas condições financeiras a casa da minha família foi espaço de acolhimento para os(as) professores(as) vindos(as) de outros povos. Meu pai carregava água nas costas, em um galão, transportando de um barreiro para abastecer as vasilhas e garantir que o evento ocorresse satisfatoriamente. A quarta edição do jornal a Borduna (Copipe, 2000, p. 02, grifo do autor) traz a memória, através do depoimento dos(as) professores(as) indígenas, do que significou o encontro que deu origem à Copipe:

Nós professores(as) e lideranças indígenas dos povos em **Pernambuco**: Atikum, Xukuru, Pankararu, Kambiwá, Truká; no **Ceará**: Tremembé, Potiguara, Tapeba; na **Paraíba**: Potiguara, reunidos no encontro de Professores Indígenas realizado no período de 19 a 21 de novembro de 1999 na área Xukuru, Aldeia Pé de Serra, no município de Pesqueira, promovido pelo COPIXO - Conselho de Professores Indígenas Xukuru de Ororubá; nos encontramos para discutir as possibilidades, limites, e desafios impostos a partir da homologação do parecer 14/99 do Ministro de Estado da Educação, favorável à aprovação do projeto de resolução que fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas.

Segue abaixo uma imagem retirada do site da Copipe, com o registro do primeiro Encontro, que ocorreu na aldeia Pé de Serra dos Nogueiras, no salão das rendeiras, a qual mostra que, com apenas cinco anos de idade, eu já aprendia no/com o movimento indígena. Posso ser avistada no centro da fotografia, de pé, com blusa branca e calça preta.

¹⁹ Os encontros da COPIPE representam espaços-tempos de unificação das lutas, nos quais todos os povos indígenas do Estado de Pernambuco se reúnem para analisar a conjuntura política atual e traçar estratégias de superação das dificuldades encontradas, bem como partilhar experiências didático-pedagógicas no sentido de construir coletivamente uma educação pautada na especificidade, diferença e interculturalidade, a fim de fortalecer a identidade étnica de cada povo. Reitera Almeida (2017, p. 20): “Assim chamados pelos indígenas os espaços onde os educadores, educadoras e lideranças indígenas em Pernambuco vão trocar suas experiências, discutir seus projetos, planejar e avaliar suas práticas pedagógicas e elaborar suas pautas de lutas para garantir seus direitos”.

Fotografia 1- Primeiro Encontro da Copipe



Fonte: <https://www.copipeedu.com/fotos>. Acesso em: 25/08/2023.

Faz-se imperioso citar, como representação da nossa luta organizada, bem como dos lugares formativos **outros** para os(as) educadores(as) e as(os) educandos(as), as ocupações da Gerência Regional de Educação (GRE) e da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE-PE), importantes demonstrações da unidade do movimento indígena, ao levar em consideração que quando existiam ameaças ou até mesmo ausência do Estado no cumprimento dos nossos direitos, todos os povos ocupavam esses espaços de poder, no sentido de ir contra as formas atuais de colonização veladas nas políticas de educação, que eram/são criadas sem respeitar nossas especificidades, as diferenças eram/são incluídas dentro da estrutura homogeneizadora, portanto validando o conceito de Mignolo (2008a) sobre a política de identidade e não identidade na política, desenvolvidas pelos Estados nacionais. Essas ocupações eram estratégias eficazes, no que tange ao diálogo com o governo, sobretudo na luta pela construção da identidade na política, ao ensinar com nossas diferenças, para os(as) brancos(as) de colarinho, como deveriam ser pensados e construídos os modelos de escolarização para e com os povos indígenas.

Tem sido pelas veredas dos caminhos que atravessam os diferentes espaços e tempos formativos, nas retomadas, nas mobilizações, no terreiro de ritual, nas reuniões, em contato com a Natureza Encantada, na escola e na universidade, que tenho aprendido sobre o lugar político e epistêmico que ocupo, o qual me faz afirmar a história de luta de que meu pai e minha família fazem parte, reconhecendo e afirmando as contribuições dadas no processo de luta pela terra, assim como na luta pela efetivação de uma educação escolar específica, diferenciada e intercultural. As conquistas atuais só são possíveis porque no passado pessoas doaram suas vidas, desafiando o poder vigente, enfrentando frio, fome, sede, ameaça de morte, para que hoje

a vida em liberdade fosse uma realidade. Por isso seguirei escrevendo e falando sobre a História do meu povo, que se confunde com a minha História de vida e a da minha família.

Concluimos que o projeto colonizador falhou, em partes, haja visto que o seu propósito de anular as identidades indígenas, aculturar os grupos socialmente distintos e dizimar etnias não obteve sua plenitude, pois atualmente (re)existem povos que, mesmo diante das opressões sofridas, reelaboraram/reelaboram suas filosofias de vida e as formas com as quais materializam as suas culturas.

Após realizar a análise da História Xukuru, através da minha experiência, passaremos no próximo capítulo a discutir como a Educação Escolar Xukuru e a Prática Docente Xukuru foram, ao longo dos tempos, ressignificadas e tornaram-se aliadas do Projeto de Futuro do povo.

5 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO INSTRUMENTO DE DESOBEDIÊNCIA CIVIL E EPISTÊMICA

Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito.

(Xukuru, 2005, p. 02).

Com a efervescência promovida pelo Conselho de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe), que definiu como lema do movimento a frase “educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito”, abrimos este capítulo, com o objetivo de discutir os processos movidos pelas lutas coletivas dos povos indígenas na busca pelo reconhecimento legal de suas especificidades, bem como os avanços conquistados no âmbito da Educação Escolar Indígena, como forma de fortalecimento dos seus territórios epistêmicos e das suas identidades étnicas. Situiremos o contexto específico do Povo Xukuru do Ororubá como espaço de embates sócio-políticos pela retomada da escola, a serviço do projeto de futuro do povo, em que cada indígena é formado(a) para o exercício da criticidade, com o propósito de passar de homem-objeto a homem-sujeito (Freire, 2009).

Ao abordarmos o contexto educacional escolar do Povo Xukuru, iremos discutir a categoria “Prática Docente Xukuru”, de modo a evidenciar os saberes contidos no fazer docente, assim como as formas de produção e sistematização dos conhecimentos emergentes do seu solo sagrado, também serão tratadas as tensões que circunscrevem a Prática Docente e que intercalam, na vivência cotidiana da sala de aula, elementos tanto da colonialidade, quanto da decolonialidade.

Nessa perspectiva, sentimos a importância e necessidade de trazer para o diálogo da pesquisa o indígena e professor Agnaldo Xukuru, enquanto sujeito político-epistêmico do nosso trabalho, personagem que dedicou sua vida em prol dos direitos originários das comunidades indígenas, tendo como referência sua trajetória de luta junto aos povos indígenas de Pernambuco. Iniciou seu legado de luta muito jovem em defesa da terra, da educação e saúde de qualidade, ao lado do Cacique Xikão e de outras lideranças indígenas, também foi um dos mentores da criação da Copipe, atuando ativamente na construção de uma Educação Específica, Diferenciada e Intercultural para o Estado de Pernambuco, e por isso irá nos ajudar no enriquecimento da tecitura da escrita sobre a Educação Escolar e a Prática Docente Xukuru.

5.1 Do Silenciamento à reelaboração da Educação Escolar Indígena

Partimos do entendimento de que todos os povos e grupos humanos produzem formas de educação a partir das relações de interação construídas ao longo da vida, tendo em vista que

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações” (Brandão, 2007, p.07).

Nessa linha de raciocínio, os diferentes grupos étnicos, pré-colombianos, que habitavam os territórios da *Abya Yala*, construíam formas particulares de produção-sistematização-transmissão dos conhecimentos, imprimiam nos fazeres diários modos referentes à Educação Indígena, em que os diferentes espaços, tempos e sujeitos eram responsáveis em contribuir com a formação ético-política dos que partilhavam as mesmas crenças, de modo que a própria comunidade preparava o(a) Xenupre²⁰ para os ritos de iniciação do(a) guerreiro(a), ao passo que os valores que regiam a vida na aldeia aos poucos eram incorporados. Baniwa (2006, p. 130), concebe a Educação Indígena como aquela em que

os pais e os avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais. Assim, as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitiam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da auto-reflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim.

Compreende-se o espaço da comunidade como o espaço/tempo privilegiado do aprender fazendo, isto é, os mais velhos ensinam aos mais novos por meio do exemplo, desde o respeito às práticas tradicionais até o modo de zelar a Mãe Natureza. O povo Xukuru carrega consigo uma filosofia de vida que diz sobre o relacionar-se entre os sujeitos, bem como o posicionar-se perante o mundo. É uma lógica diferente daquela trazida pelos europeus, que via o ser indígena por uma perspectiva desumanizante e a terra enquanto objeto a serviço do capital. De acordo com Agnaldo Xukuru (2023), em depoimento oral,

A filosofia de vida do povo Xukuru passa pelo respeito à Natureza Sagrada e consequentemente às pessoas mais velhas, os anciãos que a gente chama de

²⁰ Nos vocábulos da língua Xukuru, Xenupre significa Índio (Xukuru, 1997).

toype, que são os acervos vivos, são as maiores experiências que o povo Xukuru tem e preserva, então, a luta pela terra é a garantia de que a natureza permanecerá, ou irá ser preservada e acima de tudo a construção de uma vida saudável e voltada para a valorização dos toypes.

Importa sublinhar que, em contraposição a essa visão de Educação Indígena, a escola no modelo europeu, enquanto instituição formal de ensino, foi materializada com o intuito de preparar os indivíduos a partir de valores e princípios pautados em um modelo de homem e de sociedade ideal, de modo a conceber como válidos apenas os conhecimentos originários da Europa, ao passo que os modos **outros** de experienciar o mundo por povos e grupos distintos foram/são, ao longo da História, descartados dos processos de produção e transmissão formal de educação, caracterizando-se como uma prática do racismo epistêmico, ao considerar “os conhecimentos não-ocidentais inferiores aos conhecimentos ocidentais” (Grosfoguel, 2007, p. 32).

A escola nas comunidades indígenas foi implementada com o intuito de provocar o esquecimento dos conhecimentos tradicionais dos povos originários e impregnar nas mentes e nos seus modos de vida os conhecimentos “embranquecidos” pelos invasores, buscou-se estabelecer uma geopolítica do conhecimento, marcada historicamente e culturalmente, isto é, na qual “se evidencia sobre todo en el mantenimiento del eurocentrismo como la única o por lo menos la más hegemónica perspectiva dominante del conocimiento” (Walsh, 2007, p. 28).

A escola foi/é o lugar privilegiado da imposição do etnocentrismo/eurocentrismo, pois com o prevalecimento das epistemologias do Norte global e a marginalização dos saberes próprios das culturas originárias, pejorativamente intitulados de saberes folclóricos locais, os colonizadores aos poucos incutiram nas mentes dos colonizados a ideia de inferiorização a partir da colonialidade do poder/saber (Quijano, 2005). Em razão disso, pode-se afirmar que as pedagogias implementadas eram desumanizantes/subordinativas, uma vez que construíram “uma história de tentar impor processos educativos destruindo os seus processos históricos” (Arroyo, 2012, p. 29).

Ao longo da história, os povos originários foram vítimas da tentativa de esquecimento/apagamento das suas identidades e tiveram suas culturas consideradas, por parte das elites brancas, como fadadas ao desaparecimento, concepção que se justifica através da criação de políticas revestidas de intencionalidades homogeneizantes, a contar do período colonial. Mesmo após a chamada “independência” do Brasil, as legislações apontavam para essa direção, e desde a constituição de 1934 “(...) todas as constituições diziam que era dever do estado legislar sobre incorporação dos índios à comunhão nacional, com isso o estado

brasileiro, a legislação e as políticas indigenistas ficavam necessariamente amarrados à perspectiva integracionista” (Sá, 2020, p. 55).

Quando nas décadas de 1970/1980 os diferentes sujeitos passam a construir politicamente a categoria sujeitos coletivos de direitos, surgiram os coletivos populares, que, juntamente com o movimento indígena, protagonizaram sua participação na Assembleia Nacional Constituinte, pleiteando seus ideais, até conquistarem artigos que pela primeira vez na História consideraram os diversos grupos sociais em suas especificidades, estabelecendo-se, portanto, outra relação entre os povos indígenas e o Estado brasileiro, o que marcou uma nova fase da política educacional (Almeida, 2001). Somente a partir da promulgação da Constituição Cidadã de 1988, pode-se considerar uma fronteira no rompimento das estratégias de incorporação dos grupos étnicos à massa da sociedade, visto que até então eram concebidos como seres que se encontravam em um estágio primitivo da humanidade e como consequência da evolução aos poucos tornar-se-iam civilizados, transitariam para o lugar de humanizados. Em diálogo com o que apresentamos, Agnaldo Xukuru (2023) afirma, em depoimento oral, que a Constituição Cidadã foi um marco na história,

Porque até então, até 1988 a única referência que se tinha aos povos indígenas era a lei 6.001 do Estatuto do índio que dizia que o papel da educação no Brasil era integrar os índios à comunhão nacional, ou seja, acabar com os povos indígenas, e a constituição de 1988 vem exatamente para consolidar a luta dos povos indígenas pelo seu reconhecimento. Reconhecimento à terra, reconhecimento à cultura, reconhecimento especialmente à uma educação específica e diferenciada e, aí então, a partir da constituição de 88 que começam os trabalhos, todo o movimento indígena começa a voltar-se para produção de material didático, para a garantia de uma educação específica e diferenciada, os RCNEIs, todos os documentos produzidos pós Constituição são por conta do que representou a Constituição em 1988, um avanço muito significativo para os povos indígenas.

Os povos compreenderam, naquele contexto, que não podiam continuar esquecidos e silenciados frente às políticas de Estado, as quais, embora trouxessem em seu texto referência às comunidades diferenciadas, carregavam em suas entrelinhas o único objetivo de constituir uma identidade única, através do aniquilamento das diversidades étnicas, uma vez que embora existindo a presença de povos diversos nesse território, não eram respeitados em suas singularidades. Em função disso, os povos passaram a reivindicar formas de identidade na política (Mignolo, 2007, p. 290).

Desse momento em diante, a educação foi entendida como instrumento de voz, frente aos direitos humanos e sociais relegados ao tempo, também como mecanismo para consolidar

projetos alternativos de escola e ideais que vieram dar sustentação à criação de políticas públicas orientadas pelas formas de cada etnia se relacionar com as suas cosmologias e com as problemáticas advindas do contato com o homem branco, que terminaram por afetar a vida comunitária. Por isso o RCNEI (Brasil, 1998, p. 27) considera que

dentro de um panorama de luta por direitos humanos e sociais é que essa “escola indígena”, ou “escola para os índios”, começou a ser pensada. Foi reconhecida a relação da educação com o direito de se apresentarem as várias culturas e experiências sociais e políticas dos povos indígenas, e os problemas decorrentes do seu contato com a sociedade mais ampla.

Falamos, portanto, de uma educação pautada na interculturalidade crítica (Walsh, 2008), alinhada com os ideais de cada comunidade indígena, com as peculiaridades que atravessam cada grupo étnico sendo consideradas como válidas nas práticas pedagógicas e tendo como direção o fortalecimento das epistemologias emergentes dos seus solos sagrados, a fim de que promovam reflexões e desconstruções das ideias fundadas e disseminadas pelos brancos em torno da negação e destruição dos conhecimentos indígenas. Walsh (2009, p. 03), afirma:

como proyecto político, social, epistémico y ético, la interculturalidad crítica expresa y exige una pedagogía, y una apuesta y práctica pedagógica que retomem la diferencia en términos relacionales, con su vínculo histórico-político-social y de poder, para construir y afirmar procesos, prácticas y condiciones distintos.

Os artigos 231 e 232, ao serem instituídos pela CF/88, estabeleceram que “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 1988), e ainda o artigo 210 em seu inciso 2º versou especificamente sobre a Educação Escolar Indígena, ao determinar 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” (Brasil, 1988). Os povos indígenas passaram a ter assegurados a vivência de práticas pedagógicas pautadas em suas especificidades, haja visto que o ensino deveria ser ministrado através do respeito aos processos próprios que regem o exercício do ensino-aprendizagem.

A década de 1980 foi decisiva no que se refere à mobilização coletiva dos grupos étnicos, no sentido de repensar as políticas indigenistas de cunho homogeneizador; nesse período, os povos reuniam-se através de encontros e assembleias, passavam por um processo de letramento ao partilharem experiências, planejarem ações e aprenderem sobre os direitos que

possuíam, mas que foram por séculos negados. Iniciaram uma nova trajetória, ao dar os primeiros passos rumo a uma política de educação escolar diferenciada, que, como aponta Freire (2009, p. 44), representasse uma “educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e libertação”, tendo como intelectuais e protagonistas os povos ancestrais.

Balizados pelo novo paradigma de orientação da política de Educação Escolar Indígena, outras legislações e normativas surgiram na década de 1990, com o intuito de fazer valer o que determinou a Carta Magna. Vale destacar que essas conquistas se deram pela vigilância, pressão e resistência do movimento indígena e indigenista, incansável até adquirir o direito ao exercício de uma educação própria dentro de seus territórios. Agnaldo Xukuru (2023), em depoimento oral, afirma:

Quando a educação escolar passa a respeitar os povos indígenas e passa a ser construída pelos povos é exatamente a partir da Constituição de 88, antes disso o que existiam eram movimentos de enfrentamentos para a garantia desses direitos, tanto é que a própria Constituição, a constituinte em si, ela conta muito com a participação dos povos indígenas, então significa que esses povos já viviam articulados e lutando para que tivessem um marco legal e a partir daí você vai ter os povos se mobilizando, lutando para a garantia desses direitos porque não bastou só a aprovação da Constituição precisou de movimentação mais ainda para que os estados e os municípios, no caso específico, os municípios pudessem respeitar o que mandava a Constituição e a partir daí, como já foi dito, a produção da legislação, a adequação da legislação à realidade dos povos indígenas e claro a produção de material didático, a garantia de construção de uma autonomia voltada para a educação escolar.

A Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB trouxe em seu artigo 78-79 a consideração das comunidades indígenas, ao afirmar que, por meio do Sistema de Ensino, a União desenvolverá programas para a oferta de educação intercultural e bilíngue e irá “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (Brasil, 1996).

Podemos observar um avanço significativo nas conquistas voltadas ao campo da educação, ao constatarmos que o principal documento de normatização da educação escolar instrumentalizou os povos a vivenciarem uma educação que fugia/foge à regra colonial, isto é, conduz a práticas que validam os saberes tradicionais e fortalecem as suas autonomias e culturas, estas que outrora foram vistas pelo viés do preconceito e da discriminação. Outros documentos foram construídos, como, por exemplo, o Referencial Curricular para as Escolas

Indígenas – RCNEI/1998, o parecer 14/1999, a resolução 03/1999, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) e a resolução 05/2012.

Os avanços no campo legislativo impulsionaram os diversos povos originários a pressionar para que as instâncias governamentais fizessem cumprir a letra da lei, com o intuito de conferir maior autonomia aos povos para construir, para além de paredes institucionais, espaços de produção e socialização de saberes que partissem do território de enunciação dos vitimados da História, mas também que se utilizassem de recursos didáticos em que os verdadeiros heróis não estivessem mais como os vencidos e consequentemente extintos. Falaremos na próxima sessão sobre o período em que o Povo Xukuru do Ororubá passou a organizar-se enquanto coletivo e implementar uma educação pautada na especificidade, de modo a incentivar outros povos a promover o mesmo movimento de luta e garantia dos direitos fundamentais.

5.2 A Escola que temos e a Escola que queremos: o esperar e o pontar.

Os múltiplos processos de educações constituem-se como elementos centrais nas mais variadas sociedades, tendo em vista que o ato educativo é inerente ao ser humano, de modo que todos os indivíduos, letrados ou não, têm sempre algo a ensinar e aprender. Cada ser humano carrega consigo uma trajetória de vida, que, de forma voluntária e/ou involuntária, aos poucos produz ensinamentos àqueles(as) que estão inseridos(as) no mesmo núcleo de relações sociais ou para além dele. Brandão (2007, p. 13) destaca que “(...) a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser”.

Durante séculos os povos indígenas estiveram submetidos às determinações dos brancos europeus, que se diziam donos das terras e dos corpos que habitavam as regiões da América Latina, sentiam-se no dever de determinar as trajetórias de vida de cada grupo étnico ao se auto dizerem representantes de Deus na terra, por isso estariam salvando as almas desvirtuadas do caminho da fé; não entendiam que cada coletivo desenvolvia/desenvolve formas **outras** de compreender e atuar no mundo, ou seja, de produzir conceitos a partir de suas experiências na relação com o reino ancestral.

A escola foi/é um exemplo de mecanismo a serviço dos interesses da branquitude, tendo em vista que a sua instauração nos povos indígenas gerou conflitos e perdas no campo simbólico

e material, já que, por muito tempo, não esteve alinhada aos interesses dos povos originários, sua implementação veio com o objetivo de domesticação, dominação e apropriação da língua colonial, tornando-a reprodutora de segregações e preconceitos sobre os grupos tradicionalmente diferentes da identidade imposta pelos invasores. Afirma o PPP (Xukuru, 2005, p.13) das escolas Xukuru:

Desde a colonização europeia, quando o Brasil foi invadido, que a educação escolar oferecida aos nossos povos tinha uma função de tentar tirar da gente nosso jeito de viver (nossa cultura, costumes, conhecimentos, tradições, ciência), nos impondo outra lógica de vida para, com isso, nos dominar. Foi esse processo que ocorreu com a nossa língua.

Entretanto, desde o século XX os indígenas passaram a ressignificar a escola e a tomar para si como uma aliada da formação para a luta. O Povo Xukuru, após a aprovação da CF/88, sob a liderança do Cacique Xikão, passou a sonhar com uma escola em que os professores pudessem falar para os estudantes sobre a importância de afirmar a identidade étnica, e que no cotidiano da prática escolar dançassem o toré, evocassem a natureza sagrada, a fim de fortalecer a cultura, sem medo de serem perseguidos pelos fazendeiros, pois “(...) até então quem ditava as normas dos processos educativos era o município de Pesqueira, que assim não respeitava as especificidades do povo e mantinha o ideal colonizador de uniformização dos conhecimentos e do modo de vida, tratando as escolas apenas como rurais” (Souza, 2018, p. 09).

Somente a partir da década de 1990, quando se iniciou internamente o processo de retomada do território, deu-se também início à retomada das escolas, pois “no ano de 1992 aconteceu o primeiro encontro de Educação Escolar Indígena na Aldeia Lagoa. Com o apoio do Conselho Indigenista Missionário da Região Nordeste – CIMI, começamos a discutir a educação diferenciada e intercultural sob a liderança do Cacique Xikão, o Mandarú” (Xukuru, 2005, p. 02), posto que até o ano de 1999 as escolas situadas em áreas indígenas eram consideradas rurais, “denominadas pelas Secretarias Municipais de Educação como Escolas de Sítios” (Almeida, 2001, p. 64), com isso a sua proposta pedagógica era totalmente desvinculada dos anseios sócio-político-econômicos da comunidade. Agnaldo Xukuru (2023), enfatiza, em depoimento oral, que

a escola indígena antes da retomada feita pelos povos era uma escola totalmente voltada para a integração dos povos, como mandava o Estatuto do Índio, então os municípios que eram os principais invasores. Você tinha o prefeito, os vereadores, enfim, a galera toda voltada para a invasão dos territórios indígenas, esses também eram os que estavam à frente da educação, eram eles que ditavam, ao mesmo tempo que os invasores eram donos das

escolas. Por exemplo, aqui na aldeia Pé de Serra, aonde é a escola Mandarú, era a escola construída pela prefeitura, mas na terra do posseiro, e aí quem dava aula era a mãe do posseiro, a esposa do posseiro, depois as filhas, o que significa que essa história de vivenciar conteúdos voltados para a questão indígena nem se quer pensava, nem se quer cogitava nessa época, então, graças a Constituição nós pudemos retomá-la e retomar todas as outras e assim também ocorreu com outros povos, importante salientar que essa retomada, ela veio aliada à retomada do território, por nós do povo Xukuru e por todos os povos indígenas que tiveram suas lutas pela recuperação de seus territórios.

Opondo-se aos interesses dos fazendeiros e subvertendo os mandos e desmandos das oligarquias locais, o povo Xukuru, representado pelo Cacique, lideranças, professores e comunidade, criou, no ano de 1997, o Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO), com a função de pensar coletivamente os processos próprios de Educação Escolar Indígena, bem como as formas de enfrentamento ao Estado. Já no ano de 1999 foi constituída a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), que “possibilitou aos povos indígenas de Pernambuco unir as forças para lutar por um objetivo comum que era a educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e de qualidade na perspectiva dos diversos povos do estado” (Oliveira; Almeida, 2019, p. 10).

Ainda em 1999, o CNE, por meio do parecer 14, fez um estudo histórico sobre a educação escolar nos povos indígenas, e em vista do novo contexto sócio-político promovido pela Carta Cidadã, evidenciou que as escolas seriam regularizadas a partir do Ministério da Educação, ou melhor dito, pelos Sistemas Estaduais de Educação (Brasil, 1999b); logo em seguida, foi baixada a resolução 03, que, em seu artigo 9º, parágrafo II, dizia: “aos Estados competirá: a) responsabilizar-se pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios” (Brasil, 1999a).

Em vista disso, os Xukuru, mesmo sob as ameaças do governo municipal, cujo comando se restringia a antigos fazendeiros e posseiros instalados no TI, mobilizaram-se continuamente para que a lei fosse cumprida, e no ano de 2003 tiveram os estabelecimentos escolares estadualizados, tirando das mãos dos poderosos a responsabilidade das escolas Xukuru, o que demonstrou uma mudança na postura dos indígenas, que passaram a não ter medo daqueles que por séculos os ameaçavam, representando o rompimento da escola que tinham para a escola que queriam, finalmente “a educação escolar ganhou força e passou a ser moldada paulatinamente por meio dos ideais da comunidade” (Souza, 2018, p. 09).

A Educação Xukuru acontece para o povo em dois espaços/tempos distintos, denominados de Educação Indígena e Educação Escolar Indígena; a primeira se refere aos diversos espaços da comunidade, tempos, agentes e conteúdos, por ser o lugar do primeiro

contato da criança após o seu nascimento; desempenha a função de ensinar os saberes referentes aos valores, cultura e identidade, sendo responsável pela continuidade da luta a partir da conscientização das novas gerações. Somente a posteriori se inicia o contato com o ambiente escolar formal, por meio do qual os conhecimentos aprendidos inicialmente no seio familiar e comunitário serão sistematizados, ao mesmo tempo em que a leitura e a escrita serão desenvolvidas, por meio da mediação do professor indígena. Assim afirma Baniwa (2006, p.129):

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 de conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores.

Mesmo após o ingresso do sujeito no ambiente escolar, as práticas que envolvem as tradições continuam a ser valorizadas, pois as práticas educativas que acontecem na comunidade e na escola não são excludentes, mas complementares. O professor desfruta de autonomia para tirar os estudantes das quatro paredes escolares e ministrar a sua aula até mesmo embaixo de uma árvore, onde se entende possível o desenvolvimento da aprendizagem, tornando realidade a construção de uma pedagogia fundada no jeito de ser do povo, uma pedagogia descolonial (Santos; Silva, 2020).

É na perspectiva da reformulação de uma nova concepção de escola – considerada “(...) mais que a soma dos indivíduos que conformam; é uma síntese dos sujeitos e das estruturas que a constituem” (Souza, 2009, p. 35) – que os indígenas vêm se firmando e garantindo os seus espaços de direitos, ao buscarem ser vistos pela sociedade nacional, de um modo geral, como seres capazes de compreender e interagir com as diversas nações a sua volta, sem perder a sua identidade ancestral. Portanto, a escola idealizada na concepção da Educação Escolar Indígena está pautada pelos princípios da especificidade, diferenciação e interculturalidade. Para Almeida (2001, p.87),

A educação escolar indígena no Brasil está norteada pelos princípios da especificidade, diferença e interculturalidade, de modo que a construção, estrutura e funcionamento da escola indígena são definidos em consonância com os processos próprios de aprendizagens de cada povo, incorporando-se a sua comunidade educativa, à medida que o seu papel é atribuído pela comunidade e se inscreve no conjunto de outras instituições sociais dos povos indígenas.

Segundo Oliveira (2021, p.46), “A Educação Xukuru foi se constituindo enquanto conjuntos de teorias e práticas específicas para um projeto outro de (re)existência, considerando a potência da memória e das relações com o Sagrado”, assim ultrapassando a compreensão enrijecida difundida há tempos, agora apreendida como um espaço em que os saberes da comunidade se cruzam com os conhecimentos da sociedade branca, ao buscar contribuir sobretudo no sentido de conscientizar os sujeitos Xukuru dos seus direitos e deveres frente à realidade circundante, sem perder de vista os seus costumes.

O intuito primordial é promover um diálogo horizontal, em que a tradição não seja esquecida e a apropriação dos conhecimentos da sociedade envolvente se faça necessária para o enfrentamento às armadilhas dos ideais de invisibilização. A perspectiva da Educação Xukuru se fundamenta na ideia de que “no território Xukuru se educa para cuidar da terra, para nela viver e por ela lutar” (Xukuru, 2005, p. 11), e por isso concordamos com Melià (1999, p. 12), quando afirma que “os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica”, porque a escola que no passado serviu para o apagamento da História hoje é utilizada a serviço de práticas transformadoras que fortalecem a identidade.

5.3 A Prática Docente Xukuru e suas tensões entre a Colonialidade e a Decolonialidade

A prática docente é parte constitutiva de uma teia de relações mais ampla, a qual podemos denominar de práxis pedagógica (Souza, 2009), que se ocupa de unir todas as ações e os atores envolvidos nos processos de educação escolar, sendo eles docentes, discentes e gestores. Por conseguinte, “as práticas docentes são espaço-tempo privilegiado de contextualizações e materialização dos currículos [...]. Logo, as práticas docentes se tornam complexas por se relacionarem a fazeres e a saberes que, ocasionalmente, constituirão uma totalidade harmoniosa” (Santos; Silva, 2020, p. 400), em que o todo (prática pedagógica) e as suas partes se relacionem de forma dialética.

A prática docente tem o potencial de imprimir no chão da sala de aula os saberes-fazeres (Tardif; Raymond, 2000) próprios de uma realidade social, que tenha como foco o reconhecimento dos saberes contextuais pertencentes a cada comunidade. A prática do(a) professor(a) pode estar atrelada a uma visão de mundo voltada à desconstrução da lógica colonial ou comprometida em reproduzir as ideias e conceitos historicamente implementados sobre as comunidades originárias e que reforçam o cânone eurocêntrico. Apontamos para a noção de que a prática docente pode tanto romper com a visão positivista de currículo difundida

nos sistemas de educação através das vivências entre docentes/discentes, como simplesmente reproduzir a estrutura de conhecimento que apenas valoriza o saber que brota do centro euro-norte global.

Buscamos elucidar o que tratamos, nessa dissertação, como prática docente colonial e prática docente decolonial porque percebermos que ambas se materializam no fazer docente Xukuru, uma vez que as heranças coloniais ainda estão impregnadas em todos os aspectos das relações em sociedade. A prática docente decolonial se caracteriza pela constituição do saber-fazer docente emergente do território Xukuru, onde a Natureza Sagrada, a força encantada, a identidade ética, os mais velhos e a história de luta e resistência se fazem presente, desmistificando lógicas racistas e potencializando os valores culturais e a afirmação do sujeito indígena. Como afirmam Santos e Silva (2020, p. 401),

as práticas docentes descoloniais também são “multicoloridas”, haja vista que abraçam os diferentes conhecimentos dos sujeitos que fazem parte da escola. Esses conhecimentos possuem cores e tons diferenciados, logo podem compor um arcoíris que contrasta com uma perspectiva de currículo e práticas curriculares e docentes monocromática.

Já a prática docente colonial é aquela em que o saber-fazer do(a) educador(a) está enraizada em conceitos e práticas que, ao invés de libertar, aprisionam a mente e o espírito na razão imperial vigente, as áreas do conhecimento alimentam e são alimentadas pelo que dita o sistema-mundo-moderno-colonial (Mignolo, 2008a), sem que haja uma relação com a realidade social. Como resultado dessa prática, há a reprodução de estereótipos e métodos de ensino baseados em uma concepção colonial de sujeito e de educação, em que as formas **outras** de existir dificilmente são celebradas, e, quando lembradas, são sempre colocadas hierarquicamente em uma categoria minorizada.

Objetivamos destacar que o primeiro contato que os povos de *Abya Yala* tiveram com as formas de educação institucionalizada, tendo a figura de alguém que detinha o saber e por isso ensinavam-lhes a cartilha, foi através dos padres Jesuítas, e no caso do povo Xukuru se deu por meio dos padres Oratorianos, que tinham uma forma de ensinar aos indígenas através da domesticação, fundamentada na ideia de salvação daqueles(as) que se encontravam condenados(as) ao obscurantismo, por viverem segundo as normas da comunidade e não sob as regras do cristianismo.

Por isso, ao citar o período colonial, podemos falar do exercício de uma prática educativa branca/colonial, exercida pelos missionários e atrelada a uma visão religiosa que colocava em ação o plano colonialista, mesmo que dentro do rol da política de catequização

tivessem envolvidos massacres aos povos e à Mãe Terra. Os intermediários eram os religiosos que se autoafirmavam representantes de Deus. A partir de Ferreira (2018, p.38), concebemos a prática educativa da época, direcionada aos indígenas, como aquela cujo propósito era “(...) submetê-los à obediência, à disciplina e ao trabalho compulsório, pactuando com as brutalidades cometidas durante as guerras e a escravização dos índios que não obedeciam às normas estabelecidas”.

A educação enquanto perspectiva formal de ensino foi desde o colonialismo uma das principais responsáveis pela dizimação dos corpos e, sobretudo, das línguas e tradições de diversos grupos indígenas e dos povos vindos da África. Com a retomada da instituição escolar, desde a Constituição Cidadã, o ensino e com ele a prática docente passaram a ser reelaborados por esses povos e reorientados no sentido de dar voz aos esfarrapados do mundo (Freire, 2002), que tiveram suas existências negligenciadas e colocadas no não lugar da história.

Mesmo após séculos de invasão, ainda percebemos resquícios coloniais sobre os territórios indígenas e sobre as práticas dos(as) educadores(as), de modo que um elemento a ser considerado é a formação desses(as) professores(as), que, embora vivam na comunidade, são formados(as) por cursos que têm uma estrutura curricular ocidentalizada, ou seja, que não contemplam a cultura e os saberes dos diversos povos e grupos sociais postos à margem, o que contribui para a reprodução de uma prática com elementos de uma pedagogia branca/colonial, que não dialoga com as realidades dos educandos(as), promovendo assim contradições pedagógicas que giram em torno da colonialidade e da decolonialidade.

A Prática Docente Xukuru é espaço-tempo de tensões, pois os(as) educadores(as) precisam dar conta de uma educação que valorize a cultura do seu povo e dos diversos grupos étnicos e que promova o fortalecimento identitário, no entanto sua prática é atravessada por saberes da formação que impulsionam a reconhecer e valorizar uma única epistemologia válida. Os livros didáticos – recursos de apoio à prática docente – são exemplos de instrumentos a serviço do conhecimento colonial, uma vez que, quando tratam dos povos originários, é sempre utilizando o verbo no passado ou até mesmo citando como referência aqueles que se situam no Norte e/ou no Centro-Oeste do Brasil.

Os(as) professores(as) que atuam nas escolas Xukuru, em sua maioria, são indígenas formados(as) nos Institutos de Educação Superior, cuja formação não era/é comprometida com a história de luta e resistência indígena; no entanto, a formação primeira desses(as) profissionais advém do chão do seu território sagrado, da própria comunidade e da sua ancestralidade, e ao estarem envolvidos(as) nesses processos passam a contribuir com a aprendizagem dos sujeitos

que iniciam um novo ciclo de interação social. Assim, entendemos sobre a formação dos(as) educadores(as) Xukuru, a partir de Tardif e Raymond (2000, p. 210), que

(...) o tempo de aprendizagem do trabalho confunde-se muitas vezes com o tempo de vida: o trabalho é aprendido pela imersão no ambiente familiar e social, no contato direto e cotidiano com as tarefas dos adultos, para cuja realização as crianças e os jovens são formados pouco a pouco muitas vezes por repetição, imitação e experiência direta.

Partimos da compreensão de que a prática do(a) professor(a) reflete os seus ideais e consequentemente a sociedade que pretende formar. Por isso, em contraposição ao que se concebe enquanto prática colonial, o(a) professor(a) Xukuru vivencia no cotidiano da sala de aula saberes que fogem daqueles impostos pelo currículo escolar, e que se enquadram no contexto social e no projeto de futuro da sua etnia. Afirmo o PPP das escolas Xukuru (Xukuru, 2005, p.13): “dessa forma, estaremos formando guerreiros e guerreiras que lutam pela terra, pelos direitos, participam ativamente da vida político-social do povo, valorizam o ritual e as festas, fazendo com que o projeto de vida Xukuru se torne sólido e garantido”.

O espaço escolar indígena é também composto de uma dualidade entre a colonialidade que ainda se faz presente, seja pela implementação do currículo escolar, seja pelas práticas educativas que se fundamentam na herança colonial, e, em contraposição, são executadas práticas decoloniais, pautadas nas diferenças e especificidades dos diferentes povos e se efetivam com o objetivo de tornar a cultura e identidade vivas na História dos sujeitos atuais e das futuras gerações.

Na concepção Xukuru, a educação foi/é entendida como espaço/tempo de formação do(a) guerreiro(a) Xukuru, ao compreender que desde o nascimento a família e a comunidade são responsáveis pela socialização e sociabilidade da criança, de modo a instruí-la na direção da afirmação e fortalecimento do seu pertencimento étnico, o que torna possível a produção e validação dos saberes **outros** na direção da concretização do projeto de presente e futuro do povo; por conseguinte, a escola, depois de retomada, passou a ser o *campus* de articulação dos espaços comunidade/escola.

Quando falamos em projeto de vida, referimo-nos ao exercício da vida em liberdade, em que todos(as) os(as) Xukuru possam coabitar o território, em harmonia com os seres vivos e espirituais, por meio da construção de modos de subsistência pautados nas cosmologias ancestrais, que garantam a continuidade das suas vivências e existências. O PPP das escolas Xukuru dialoga com o supracitado quando diz que “é assim as escolas Xukuru! Ela tem a função de formar os guerreiros e as guerreiras, conhecedores dos seus direitos e deveres e

fortalecedores da sua identidade étnica e cultural, repassando a história dos nossos antepassados e fortalecendo a nossa luta” (Xukuru, 2005, p. 03).

Ao seguir esse raciocínio, ressaltamos a imersão dos(as) professores(as) na vida comunitária, bem como da comunidade, no espaço escolar, como o retrato da desobediência às estruturas coloniais de ensino, haja visto que, na concepção dos povos ancestrais, todos são detentores de sabedoria e ajudam a direcionar um ensino pautado em expectativas de aprendizagem que tenham como foco a valorização das diferenças e das subjetividades, o que produz uma forma de conceber a educação como elemento central do reconhecimento e fortalecimento identitário.

Pensar em escola indígena significa pensar a partir de uma lógica inversa, em tempo pedagógico, organização de currículo, sujeitos envolvidos e em um fazer docente **outro**, que tenha como fundamento a desconstrução do cânone ocidental, que considerou como inferiores os povos deslocados do centro global, ao imprimir formas de subalternização sobre as culturas e epistemologias diferenciadas, o que nos faz olhar para a prática docente como uma possibilidade de efetivação da decolonização.

Concordamos com Santos e Silva (2020, p. 388, grifo nosso) quando afirmam que

As práticas docentes são espaço-tempo de negociações, resistências e aceitações **influenciadas por contextos sociais, culturais, políticos nos quais os sujeitos estão inseridos**. A prática docente, nesse entendimento, não se restringe à simples repetição das políticas educacionais, mas é também **resultado dos diversos contextos, sujeitos, crenças, valores, teorias** com as quais professores/as se identificam e abraçam para compor a sua prática nas redes cotidianas que são constituídas por contradições, ambivalências e assimetrias.

A prática docente vivida pelos(as) professores(as) Xukuru intenciona, a partir do contexto social em que os sujeitos estão inseridos, considerar as crenças, os valores, as tradições, em suma, a cultura que permeia as relações em comunidade e que age como um emaranhado na busca de tecer as cosmovisões que fundamentam o jeito de ser e estar perante o mundo simbólico e material. Por isso, a docência se configura para além da noção do cumprimento dos ditames das políticas curriculares, uma vez que os(as) educadores(as) Xukuru, ao elegerem os conhecimentos que devem ser ensinados e como devem ser repassados, promovem uma quebra de paradigmas e afirmam a sua presença enquanto decisores curriculares (Santos; Silva, 2020), frente aos interesses coletivos que impulsionam o seu projeto de vida.

Vale salientar que, na Educação Escolar Xukuru, todas as pessoas da aldeia são sujeitos ativos nos processos de ensino-aprendizagem, de forma que a responsabilidade pela formação

crítica dos(as) educandos(as) é papel de cada um(a) que faz parte da História do povo. Por conseguinte, é função dos(as) docentes, dos(as) discentes, dos(as) gestores(as) e da comunidade a incumbência de definir os saberes necessários a serem ensinados/aprendidos desde a infância até a vida adulta e que irão subsidiar a formação humana dos diferentes partícipes, o que nos faz perceber que a ação educativa presente na instituição formal de ensino está para além da prática docente, configura-se como uma práxis pedagógica. Concordamos com Souza (2009, p. 30-31), quando diz que

A concepção de PRÁXIS PEDAGÓGICA que se quer construir parte da suposição de que se trata de uma ação coletiva institucional, portanto, ação de todos os seus sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garanta condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos.

Ao compreendermos que a Natureza Sagrada é também responsável pela formação política e identitária dos(as) indígenas, dentre eles(as) os(as) docentes Xukuru, acreditamos que é no contato com o território – desprendido do significado restrito aos aspectos materiais – que fixa seu sentido como a “morada dos encantados, a força permeia nossas existências e alicerça a nossa luta. Onde as pedras são os ossos da terra e as matas são os cabelos da terra, como disse Xicão Xukuru, o solo sagrado é banhado pelas cristalinas águas que correm melodiosas dentre serras e vales dando vida aos animais e às plantas” (Xukuru, 2023, p.21), que os valores que circundam a prática educativa são fortalecidos e fortalecem o ser Xukuru.

A Prática Docente Xukuru não está restrita a um único fazer, mas aberta a diferentes possibilidades de tempos, espaços e sujeitos, uma vez que está inserida em um contexto de lutas e (re)existências, que provocam tanto no ser que educa quanto naquele(a) que é educado(a) gatilhos que os(as) despertam para o enfrentamento das formas de silenciamento ainda impressas sobre os corpos e territórios indígenas, que insistem na inculcação, por meio da colonialidade, da ideia de não produção de conhecimentos por parte desses grupos e por esse motivo se encontram em uma relação desigual de saber/poder (Santos, 2009).

A prática docente se desenha como um dos elementos mais importantes no que se refere ao exercício da Pedagogia, tendo em vista que é capaz de imprimir no cotidiano da sala de aula um saber/fazer que reproduz as estruturas coloniais e colonizadoras de ensino, ao obedecer a um currículo que induz o acesso a conteúdos baseados nos conhecimentos que se dizem verdadeiros por terem partido da Europa. Em discordância dessa visão, a Prática Docente Xukuru se pretende articuladora da pedagogia própria do povo, ao impulsionar os diferentes aprendizes a identificarem

seu lugar no mundo através do exercício da criticidade, por isso, consideramos que esse movimento só será possível através da decolonização do saber (Walsh, 2009), ao contrariarem as tentativas de apagamento e invisibilização das suas ciências originárias.

No capítulo que se segue, apresentaremos os percursos teórico-metodológicos da pesquisa, de modo a evidenciar o caminho traçado para alcançar os objetivos propostos, ao ter em vista que os trajetos de coleta, análise e interpretação dos dados são os pontos-chaves para alcançar respostas plausíveis, que, sobretudo, dialoguem com a realidade dos sujeitos/parceiros do nosso campo de estudo.

6 TRAJETOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

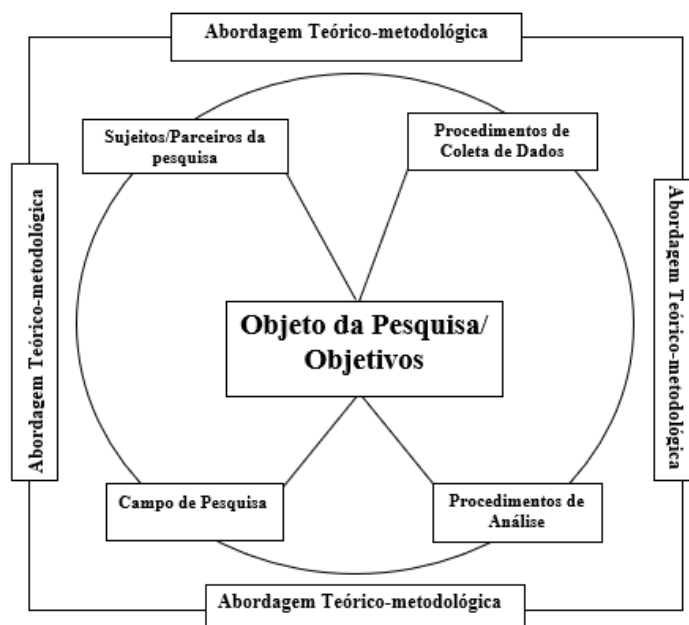
O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens.

(Porto-Gonçalves, 2009, p.03)

Iniciamos esta seção com o pensamento de Porto-Gonçalves (2009), com a intenção de promover a reflexão de que os processos teórico-metodológicos aqui escolhidos visam considerar as diferentes epistemes emergentes dos diferentes contextos sociais, ao concluirmos que os grupos étnicos ao longo da história produziram/produzem núcleos problemáticos, respondidos por meio da formulação de conceitos próprios, os quais podemos chamar de filosofias (Dussel, 2009).

Evidenciaremos os trajetos teórico-metodológicos que tecem o delinear de nossa pesquisa, de modo a explicitar o lugar de fala dos sujeitos, bem como o interesse que nos move em provocar olhares críticos que objetivem uma visão **outra** frente à Prática Docente Xukuru, a partir do contexto educacional e sua relação com a comunidade. Compreendemos, através de Santos e Silva (2020, p. 403), que a descolonização da Prática Docente é possível “através de dois movimentos, são eles: desvendar as marcas do colonialismo nos currículos e construir práticas outras que rompam com o cânone eurocêntrico valorizando os conhecimentos dos sujeitos que, historicamente, foram silenciados e negados pelo referido cânone”. Na imagem abaixo, apresentamos os percursos teórico-metodológicos que traçamos com o intuito de atender aos objetivos da pesquisa.

Figura 2 - Esquema com os elementos constitutivos dos trajetos teórico-metodológicos da pesquisa.



Fonte: A autora (2023)

A escolha da base teórico-metodológica diz muito sobre nosso comprometimento político frente às questões sociopolítico-culturais-educacionais que afetam, sobretudo, os povos indígenas, há séculos impossibilitados de habitar seus territórios em liberdade e praticar seus modos próprios de ser e de viver, mas também nos permite dar voz àquelas(es) que foram, a partir da colonização, desconsiderados dos processos de produção do conhecimento. Minayo (2001, p.17), afirma: “entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem das realidades”, de forma que as posições teórico-metodológicas aqui evidenciadas, para além de nos fazer compreender o objeto de investigação, nos conduz na escolha do campo de pesquisa, dos sujeitos partícipes, dos caminhos de coleta, sistematização e dos processos de análise dos dados.

A autora deste trabalho se reconhece enquanto pesquisadora em um movimento permanente de construção e (re)construção, como alguém que viveu e vive cotidianamente as tensões que marcam a história de luta e resistência do seu povo, enquanto indígena que sente as feridas da colonialidade que insistem em desmobilizar as estratégias de resistência implementadas pelas(os) guerreiras(os) Xukuru para continuarem (re)existindo frente às políticas de homogeneização, constantemente instauradas, e que, por isso, percebe as fraturas criadas pelo sistema-mundo-moderno-colonial (Mignolo, 2008a) como espaços de

ressignificação das práticas educativas e de validação das epistemologias produzidas no seio do território indígena Xukuru do Ororubá.

Ressaltamos a importância do desenvolvimento desta pesquisa, de cunho qualitativo, porque entendemos necessária a compreensão dos sentidos envolvidos nos entremeios do ato de investigar “para que se possa realizar estudos de qualidade, que favoreçam a construção de novos conhecimentos, viabilizando, assim, estudo complexo que auxilie na compreensão da realidade” (Teixeira, 2015, p. 08). Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2001, p. 23), destaca que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Desta forma, o que o autor acima sublinha dialoga diretamente com nossa proposta de estudo, uma vez que nosso direcionamento se situa na compreensão de uma realidade não quantificável, permeada de subjetividades e simbologias. A metodologia encontra-se estruturada a partir dos seguintes elementos: Abordagem Teórico-Metodológica; Campo da Pesquisa e Sujeitos/Parceiros da Pesquisa; Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Dados; Procedimentos de Análise.

6.1 Abordagem teórico-metodológica: o Pensamento Decolonial como porta voz dos silenciados

A abordagem teórico-metodológica fundamenta-se no Pensamento Decolonial, tendo em vista que essa corrente teórica apresenta narrativas que fortalecem as propostas de pesquisas com os sujeitos e não sobre, afastando-se de uma concepção que privilegia a objetividade e a neutralidade como fundamento para a validação de um conhecimento universal, o qual se encarrega de “(...) dar cuenta de la negación de otras formas de producción del conocimiento que no sean blancas, europeas y ‘científicas’ en el sentido cartesiano y newtoniano” (Walsh,

2007, p. 29). Buscamos realizar uma metodologia dialógica e decolonial, construída com a participação ativa do povo Xukuru, aproximando-nos de uma concepção que acredita

que podemos conhecer em profundidade alguma coisa da vida da sociedade, ou da cultura, quando o(a) pesquisador(a) se envolve e se compromete com o que investiga. Como indica Brandão (1999), a intenção premeditada da relação que se estabelece constitui o outro como alguém também sujeito, e não objeto, de pesquisa (Moretti *et al.*, 2011, p. 455 *apud* Almeida, 2017, p. 131).

A pesquisa se faz coletivamente, por meio da interação dos(as) diferentes parceiros(as), aqui entendidos(as) enquanto sujeitos, por isso nos distanciamos da compreensão cartesiana que trata os seres humanos como objetos investigativos e nos aproximamos de uma perspectiva humanizante e humanizadora. Os povos indígenas são produtores de filosofias que conduzem seus processos próprios de educação escolar e é por meio de práticas fundadas pelas especificidades, diferenças e interculturalidades que suas histórias vão sendo forjadas. A interculturalidade é a assunção de um “(...) proyecto-compromiso político, ético y epistémico, que buscan armar fuerzas decoloniales aliadas y que se dirigen hacia la construcción y movilización de poderes, seres, saberes, sociedades y mundos muy distintos” (Walsh, 2007, p. 34).

O Pensamento Decolonial traz consigo “a exigência do reconhecimento dos indígenas como sujeitos epistêmicos que vivem em um Território onde produzem suas Cosmovisões, conhecimentos, fazem política, como também as condições materiais de vida” (Almeida, 2017, p. 30), e dessa forma, possibilitam um diálogo horizontal com as outras formas distintas de produção de conhecimento.

6.2 Campo de Pesquisa e Sujeitos/Parceiros da Pesquisa

Nesta subseção trataremos de abordar o território da pesquisa, bem como os sujeitos/parceiros envolvidos, os quais nos ajudarão na construção do conhecimento a que este trabalho se propõe. O campo de pesquisa caracteriza-se por ser um espaço de enfrentamentos e (re)existências, em que o sangue derramado de várias lideranças rega a terra e faz com que brote novos(as) guerreiros(as) conscientes dos seus direitos e imbuídos(as) de força ancestral para defender seu território e sua identidade étnica.

O trabalho em questão foi desenvolvido no território indígena Xukuru do Ororubá, que possui um total de 36 escolas e dois anexos, com um público de 2.721 estudantes e um quantitativo de 207 professores(as), de acordo com dados do Copixo. Todas as escolas atendem desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental; dentro desse universo, existem três escolas de grande porte, situadas em cada região (Serra, Agreste, Ribeira), ofertando também os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos - EJA.

O lugar de investigação encontra-se situado na aldeia Pé de Serra dos Nogueiras, TI Xukuru, entre os municípios de Pesqueira e Poção/PE – a 215 km da capital, concentra-se na microrregião do Vale do Ipojuca e na mesorregião do Agreste pernambucano. Essa comunidade recebe esse nome por sua área estar enquadrada no pé de uma serra, nesse caso a serra da aldeia Oiti, e também pelo fato de historicamente a família Nogueira ser predominante na região, pois antes do domínio dos fazendeiros, essa família ocupava boa parte não só dessa comunidade, mas de toda a região Ribeira, detendo a posse da terra. Pé de Serra dos Nogueiras foi palco da ocupação de posseiros, sendo os mais famosos pertencentes à família Queirós, haja visto que seu espaço territorial ficava/fica às margens do rio Ipojuca, o que despertou ambição nos poderosos em explorar as terras férteis banhadas pelas águas do afluente.

Conta a História dos mais velhos que a matriarca da comunidade, Zefa Estende, como era conhecida, trabalhava em uma fazenda, na aldeia Capim de Planta, e, por não saber ler, foi enganada e obrigada a assinar documentos que doavam as terras de Pé de Serra para a família Queirós, a qual se apropriou de toda a área que posteriormente, no ano de 1993, foi retomada pelo povo Xukuru. A comunidade faz divisa com a aldeia Pão de Açúcar, que possui uma barragem que há anos serve como recurso de irrigação para os plantios extensivos – com o tempo, foi sendo adotado o uso excessivo de agrotóxicos nesses cultivos. Atualmente, Pé de Serra dos Nogueiras tem sua população composta por 388 pessoas, distribuídas por 124 famílias – segundo dados do Cisxo, em 2023 –, que sobrevivem da agricultura familiar, da pesca, da renda renascença, do trabalho alugado nos plantios comerciais, além de alguns que trabalham nas áreas de educação e saúde. Segue abaixo uma fotografia da aldeia Pé de Serra dos Nogueiras.

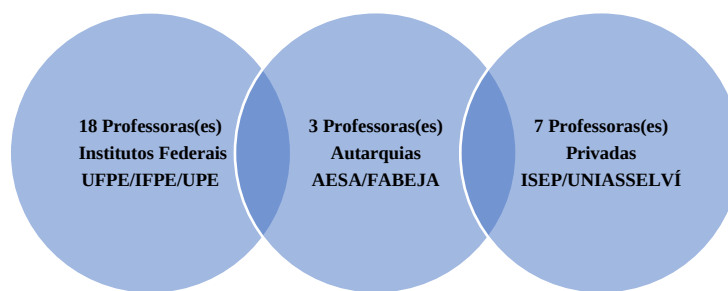
Fotografia 2 – Aldeia Pé de Serra dos Nogueiras



Fonte: A autora (2023)

Selecionamos como foco de nossa pesquisa, dentro da aldeia citada, a Escola Estadual Indígena Santa Rita (*Memby*), fundada no ano de 2009, sendo o seu terreno cedido através de um pedido feito pelo professor Agnaldo Xukuru, que na época era coordenador, a Dona Mila, mais velha da comunidade, que concedeu as terras para a construção da escola. O nome da instituição é *Memby*, porque faz referência a um instrumento musical do povo Xukuru – uma espécie de flauta –, que possui seis peças a serem tocadas; representa força, resistência e tradição. Atualmente a escola atende um público de 372 estudantes, distribuídos nos turnos: matutino, com 160 estudantes; vespertino, com 125; e noturno, com 87; contemplando as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, bem como as modalidades de Educação de Jovens e Adultos-EJA e Educação Especial-AEE.

A *Memby* comporta em seu quadro de funcionários 30 professores(as), formados(as) e atuantes nas várias áreas do conhecimento, sendo quatro da área de Ciências Humanas e Sociais, sete da área de Ciências da Terra e da Natureza, seis de Linguagens e suas Tecnologias e oito da área de Pedagogia; esses(as) profissionais tiveram suas formações iniciais realizadas em instituições públicas, isto é, federais e autarquias, como também em institutos privados, os quais habilitaram-nos(as) a atuarem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Vejamos no organograma abaixo o quantitativo de professores(as) formados(as) por instituição de ensino – os dados sistematizados abaixo revelam o perfil formativo de apenas 29 professores, visto que um se absteve de responder o questionário, o que impossibilitou a caracterização geral do quadro profissional.



Fonte: A autora (2023)

Também atuam profissionais terceirizados(as): merendeiras, porteiros e auxiliares de serviços gerais (ASGs); existem os motoristas, que são servidores do Estado e fazem o traslado dos estudantes das suas aldeias até a escola. A sua gestão é composta por três coordenadoras pedagógicas, que compartilham a administração político-pedagógica da escola, uma vez que não há nas escolas Xukuru a presença do(a) diretor(a), busca-se romper com a ideia de centralização do poder, ao se delegarem funções a serem cumpridas coletivamente.

Faz-se imperioso sublinhar que o formato de gestão das escolas Xukuru, bem como de escolas de diversos povos indígenas de Pernambuco, segue modos outros de pensar-fazer, resultado de uma discussão que se iniciou no povo Xukuru, em que foram pautados movimentos reflexivos que estabeleciam como critério balizador da gestão escolar a relação compartilhada presente na vida em comunidade, que ensina, através da partilha de experiências, como materializar uma educação que fortaleça e seja fortalecida pelo princípio da coletividade. O professor Agnaldo Xukuru (2023) dialoga conosco ao enfatizar, em depoimento oral:

o povo Xukuru é quem começa a pensar em uma organização específica para a educação quando cria o Copixo em 97 e aí depois os outros povos vão também criando as suas organizações internas. A partir desse entendimento que a educação deveria estar a serviço das lutas dos povos indígenas, precisaria então de uma organização que desse conta de juntar os professores, de promover formação político pedagógica. Logo após isso, o Estado impõe a partir da resolução 05 que os povos apresentem seus modelos de organização, a ideia que o Estado tinha era que a gente apresentasse conforme os moldes da própria educação do Estado, com diretor, com essa coisa toda, e aí isso também é fruto de uma reivindicação dos povos, os povos indígenas reivindicam que o Estado reconheça as suas organizações próprias.

A escolha por uma estrutura de gestão desvestida da lógica dominante significou, no contexto da década de 1990, o alinhar de uma educação que fosse mais do que mera repetição de conteúdos e métodos, isto é, algo que possibilitasse desde a gestão até os educandos a constituição de sujeitos que pudessem refletir criticamente sobre as condições sociais

massacrantes às quais foram duramente submetidos, para que essa tomada de consciência gerasse a luta por transformações estruturais que reposicionassem os indígenas na história geral.

Vejamos abaixo a organização do quadro geral de funcionários na figura que se segue:

Figura 3 – Quadro Geral de Funcionários da Escola *Memby*



Fonte: secretaria da Escola *Memby* (2023)

A escolha do território de pesquisa e dos sujeitos/parceiros se deu pelos seguintes critérios: I- ser uma das três instituições de grande porte situadas no povo Xukuru; II- atender os níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio; III- possuir em seu quadro docente profissionais pertencentes às várias áreas do conhecimento; IV- ter os(as) educadores(as) formados(as) pela licenciatura intercultural indígena e/ou pelas licenciaturas não interculturais. A heterogeneidade de professores(as) e de formações nos possibilitou maiores e melhores condições de análise da Prática Docente Xukuru, uma vez que o espaço de formação diz muito sobre a pedagogia concebida/instituída, consequentemente a sua repercussão no chão da escola.

Os sujeitos/parceiros da pesquisa foram escolhidos por meio de critérios diretamente relacionados ao tempo de atuação profissional na Educação Escolar Xukuru, bem como por critérios pautados na formação inicial obtida por meio da Licenciatura Intercultural Indígena e por licenciaturas não interculturais, as quais deram base para atuarem na escola dentro da respectiva área do conhecimento pela qual foram habilitados. Ao coletar os primeiros dados através da introdução do questionário, pudemos tecer o perfil do corpo docente, através de uma primeira análise e categorização das informações, identificando os(as) professores(as) que

possuem maior tempo de serviço dedicado à Educação Xukuru, bem como a formação inicial à qual se submeteram e a área correspondente a sua atuação profissional. Com os dados inicialmente coletados, selecionamos cinco professores(as), três deles(as) representando o grupo com maior tempo de trabalho educacional e formação oriunda da Licenciatura Intercultural Indígena; já o segundo grupo, com dois(duas) professores(as), enquadraram-se no perfil daqueles(as) com maior tempo de serviço e formação obtida por meio de cursos não interculturais.

Ao longo do texto, esses(as) professores(as) foram identificados(as) por meio de pseudônimos, levando em consideração o compromisso ético a que a pesquisa se propõe, bem como a preservação do anonimato e da confidencialidade; por isso eles(as) aparecem com nomes retirados dos vocábulos²¹ da língua Xukuru, sendo tratados(as) como Xener²² (indígena, formado(a) por uma instituição que é autarquia de educação, possui 18 anos de atuação junto à Educação Escolar Xukuru), Clarici²³ (indígena, formado(a) pela Licenciatura Intercultural Indígena, tem 20 anos de atuação na Educação Escolar Xukuru), Xuar²⁴ (indígena, formado(a) por uma instituição de educação privada, possui 24 anos de atuação junto à Educação Escolar Xukuru), Krecar²⁵ (indígena, formado(a) pela Licenciatura Intercultural Indígena, tem 28 anos de atuação na Educação Escolar Xukuru), Toê²⁶ (indígena, formado(a) pela Licenciatura Intercultural Indígena, tem 16 anos de atuação na Educação Escolar Xukuru).

6.3 Procedimentos de Coleta de Dados

No que se refere aos percursos teórico-metodológicos e aos instrumentos de coleta de dados, optamos por aqueles que, além de dar conta dos objetivos específicos propostos, ainda se enquadram no ideal de pesquisa que defendemos; os objetivos específicos são: a) Identificar as marcas da colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza na Prática Docente Xukuru; b) Perceber os indícios da decolonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza na Prática Docente Xukuru; e c) entender os avanços e recuos epistêmico-didático-pedagógicos na Prática Docente Xukuru, tendo como referência o Projeto de Futuro do Povo. Por isso utilizamos

²¹ Palavras da língua indígena do povo Xukuru, que se mantêm vivas e foram registradas no livro **Xukuru, filhos da mãe natureza**, sendo até os dias atuais ensinados nas escolas pelas(os) professoras(es) Xukuru.

²² Nos vocábulos da língua indígena Xukuru significa flor.

²³ Nos vocábulos da língua indígena Xukuru significa lua.

²⁴ Nos vocábulos da língua indígena Xukuru significa água.

²⁵ Nos vocábulos da língua indígena Xukuru significa cabeça.

²⁶ Nos vocábulos da língua indígena Xukuru significa fogo.

questionário, entrevista semiestruturada, fotografia e diário etnográfico. Os questionários serão para realização da identificação e caracterização da escola, das turmas e dos(as) professores(as).

Em relação à entrevista semiestruturada, faremos uso pois consideramos que permite uma maior interação com os sujeitos da pesquisa, de modo a conceder maior fluidez com os questionamentos dirigidos aos parceiros investigados, visto que “Trata-se de um roteiro previamente planejado pelo investigador, mas que é flexibilizado pelo percurso discursivo do entrevistado” (Oliveira; Almeida, 2019, p. 45), ao passo que possibilita emergir novas questões a partir das respostas prontamente formuladas.

No que tange ao registro das experiências produzidas no transcorrer da pesquisa, optamos por lançar mão do diário etnográfico (Souza, 1999 *apud* Ferreira, 2013), porque, de acordo com a análise de conteúdo, faremos uso para analisar o contexto do enunciado (Vala, 1990), uma vez que o registro das entrevistas podem não perceber alguns elementos que, por vezes, são captados através da observação comprometida durante todo o período de estudo do campo empírico, sobretudo porque o território Xukuru é constituído por elementos físicos/espirituais, movido por sentimentos e emoções que fazem as crenças e tradições se materializarem através das práticas culturais vividas nos diferentes contextos, sendo a escola a configuração de um desses espaços-tempo; assim, as fotografias foram utilizadas como um recurso complementar às falas citadas. O diário etnográfico nos permitirá um olhar sensível e criterioso para “todas as suas reações a tudo que ouvir, ler, ver e sentir dos outros e de si mesmo” (Souza, 1999, p. 15 *apud* Ferreira, 2013, p. 95), por isso esse instrumento se caracteriza como um importante recurso, no que tange à pesquisa em Educação, direcionada a grupos etnicamente distintos.

6.4 Procedimentos de Análise

Os procedimentos de análise adotados nesta pesquisa referem-se à Análise de Conteúdo via Análise Temática (Bardin, 1977; Vala, 1990), tendo em vista que permitem um olhar holístico do contexto de produção dos dados, ao considerar as suas singularidades, porquanto, segundo Bardin (1977), as sutilezas promovidas por esse método correspondem aos objetivos ligados à ultrapassagem da incerteza e ao enriquecimento da leitura; conforme Vala (1990, p. 110), “A prática da análise de conteúdo baseia-se nesta elementar operação do nosso quotidiano e, tal como ela é, visa simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação”. Nessa perspectiva, buscamos contemplar o objeto e os objetivos propostos, através da interpretação

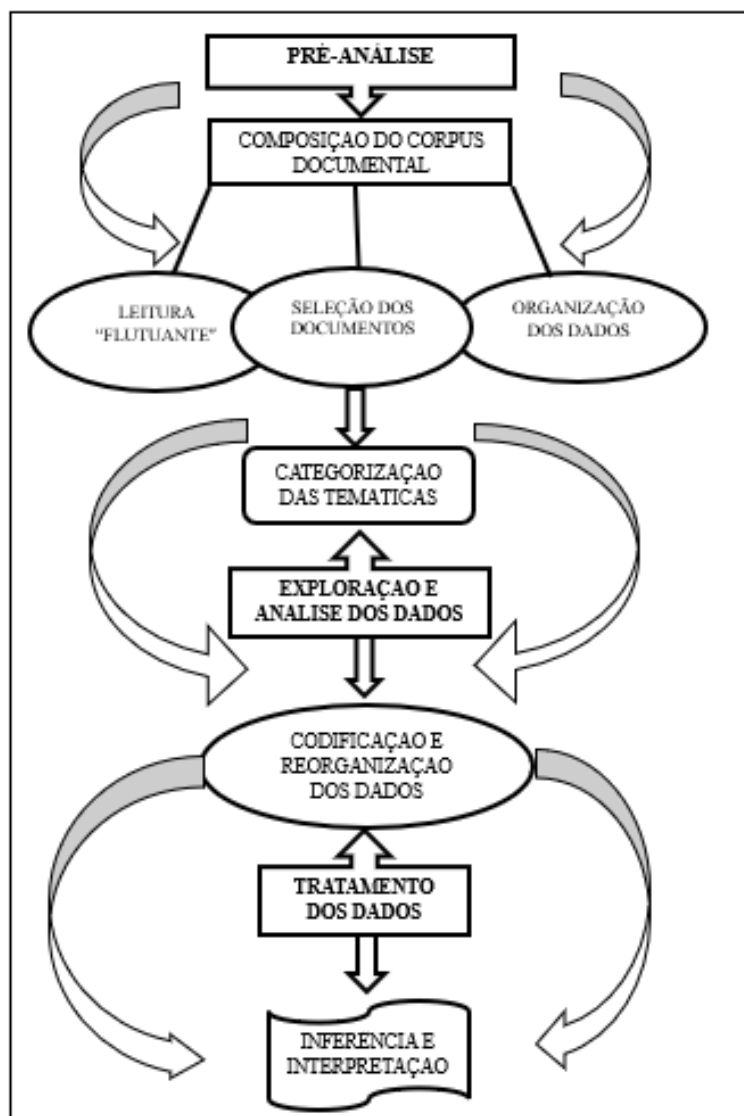
que se faz à luz da abordagem teórico-metodológica elegida, o que permite uma análise crítico-reflexiva do lugar de pesquisa, ao levar em consideração as várias facetas de uma mesma realidade, por meio dos diferentes sujeitos, do contexto de produção dos dados e das suas histórias enunciadas.

A escolha desse tipo de procedimento analítico reflete nossos interesses de pesquisa, bem como a relação que estabelecemos com o conhecimento, através do Pensamento Decolonial, posto que as trilhas percorridas no processo investigativo consideraram sobretudo a realidade contextual em que os sujeitos estão inseridos, sendo essa tão importante quanto o conteúdo resultante da descrição das mensagens. As histórias que brotam do território da pesquisa são parte dos elementos estruturantes das análises, optamos por desenvolver uma pesquisa diferente do tipo que prima pelo distanciamento e neutralidade, isto é, estamos falando de um trabalho que busca, através do contexto sócio-político-cultural do povo Xukuru, compreender a Prática Docente dos(as) professores(as) Xukuru através das tensões que circundam e intercalam os elementos da colonialidade e da decolonialidade.

A Análise de Conteúdo é marcada pelo rigor e pela descoberta, o que permite a extração dos núcleos de sentido contidos nos dados produzidos com as comunicações, sendo possível porque lançamos mão da Análise Temática, que “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 1977, p. 105), permitindo-nos realizar inferências atentas aos objetivos da pesquisa.

Nessa direção, a Análise de Conteúdo é compreendida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]” (Bardin, 1977, p.45), a interpretação dos dados e as inferências sobre o material coletado, uma vez que se debruça sobre as palavras escritas, ou os discursos que se tornam textos escritos. A análise de conteúdo se trata de uma técnica de estudo que preza pelo rigor da descrição, a consistência dos pressupostos da pesquisa e os desvelamentos oportunizados pelas interpretações e inferências, e se dá por meio de três fases, sendo a primeira denominada pré-análise; a segunda, exploração do material; e a terceira, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Observemos na figura abaixo o caminho percorrido para a realização da análise de conteúdo.

Figura 4- Procedimentos de Análise



Fonte: A Autora (2023)

A pré-análise é a primeira fase, na qual ocorre a sistematização das ideias iniciais, a apropriação e organização do *corpus* documental, e são selecionadas as fontes a serem utilizadas na pesquisa para a coleta de dados, dentre as quais aquelas relacionadas ao campo teórico, como livros, artigos, dissertações e teses; já no campo empírico podemos citar o questionário, entrevista semiestruturada, diário de campo, os aparatos legais e as fotografias. A leitura “flutuante” é parte integrante e contínua de todas as etapas que envolvem o trabalho investigativo, isto é, corresponde à primeira atividade e “(...) consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2011, p.96).

Essa fase refere-se a um primeiro contato do(a) pesquisador(a) com os dados obtidos, permitindo a sistematização das propostas iniciais e consequentemente a produção de um roteiro preciso de desenvolvimento das operações dentro de um plano de análise; assim se faz imperiosa a revisão contínua dos questionamentos orientadores da pesquisa, dos objetivos e pressupostos. Bardin (1977, p. 95) explicita que “Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objectivos e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final”.

Ao demarcar o universo das fontes de pesquisa, promovemos a composição do *corpus* documental, por meio da seleção dos documentos que fazem parte da análise, que aconteceu através das regras explicitadas por Bardin (2011): a **exaustividade**, que se refere à reunião de todos os elementos que se situam no campo de composição do *corpus*, e que sejam passíveis de análise; a regra de **representatividade**, diz respeito à escolha de uma parte significativa e que represente o universo dos dados coletados, permitindo a generalização dos resultados; a **homogeneidade** se refere à escolha, por meio de critérios precisos e singulares, de instrumentos de coleta de dados e de técnicas de análise, por isso os documentos retidos devem ser homogêneos; a regra de **pertinência** possibilita a escolha de documentos adequados à pesquisa, de forma a corresponderem aos objetivos propostos na análise.

Nesta pesquisa, a primeira fase teve início com o momento de escolha e análise dos contextos epistêmicos da ANPEd e do PPGEduC, em que realizamos uma busca ativa por trabalhos que dialogassem diretamente com nosso objeto de investigação, na intenção de promover o seu afunilamento; esteve contida nessa etapa a aproximação com o campo de investigação, a escolha dos sujeitos participantes, bem como dos instrumentos apropriados para a coleta de dados, com atenção para o alcance dos objetivos elencados; também destacamos a apropriação, por meio da leitura “flutuante”, que se tornou cada vez mais aprimorada, da abordagem teórico-metodológica e dos conceitos que emergem e se relacionam com o contexto em que a nossa pesquisa se encontra situada.

A segunda fase, chamada de exploração do material, consistiu basicamente na análise mais aprofundada do material coletado anteriormente, tratou de codificar as informações colhidas no campo através da aplicação dos questionários, da realização das entrevistas semiestruturadas, do diário etnográfico e dos registros fotográficos, por meio da sua categorização, em um movimento constante de busca pelos núcleos de sentido. Segundo Bardin (2011, p. 101), “Esta fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

A terceira e última fase, classificada como tratamento dos resultados, aconteceu após a reorganização dos dados e sua codificação, ou seja, compreendeu a interpretação e inferências sobre os resultados obtidos. Nessa etapa, a interpretação dos dados coletados foi realizada à luz da abordagem teórica; segundo Bardin (2011, p. 101), é onde “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos”. Assim, esse procedimento de análise nos possibilitou compreender o contexto da produção dos dados coletados, de modo a contribuir para a realização de inferências subsidiadas a partir de discussões trazidas pelo Pensamento Decolonial.

7 A PRÁTICA DOCENTE XUKURU ENQUANTO TERRITÓRIO DE ENRAIZAMENTO DOS SABERES-FAZERES ANCESTRAIS NO TRILHAR DE UM CAMINHO DECOLONIAL

Porque nós somos a escola, a escola está encravada no nosso território e nosso território é cultural.

(Krecar, outubro, 2023).

Este capítulo é composto pela apresentação e análise dos dados construídos ao longo do desenvolvimento da pesquisa, com a participação efetiva dos(as) professores(as) Xukuru, localizados(as) na Escola Estadual Indígena Santa Rita (*Memby*). Nesta seção, buscamos atender ao nosso objetivo geral: compreender as tensões epistêmico-didático-pedagógicas entre a colonialidade e a decolonialidade na Prática Docente Xukuru. Partimos do entendimento de que a Prática Docente à qual nos vinculamos não se trata de qualquer prática, mas uma prática historicamente situada, enraizada no território indígena Xukuru do Ororubá, consequentemente revestida da força que brota das águas, do ar, da terra, das pedras, das matas, dos encantados e das lutas, na busca constante pelo fortalecimento étnico do povo.

A Prática Docente Xukuru é constituída a partir da relação com o território e com os seres físicos e espirituais que nele habitam, tendo em vista que a luta inicialmente foi pela garantia da Mãe Terra, e somente posteriormente entendeu-se que a educação escolar deveria estar aliada ao processo de retomada da terra, sendo então a escola parte dessa retomada de direitos. Entendemos o território a partir de duas dimensões distintas, porém complementares entre si: a primeira enquanto elemento material, isto significa dizer que, nessa dimensão, o percebemos enquanto espaço físico, geográfico, e que, ao reunir os elementos da natureza, acaba por fornecer a subsistência do corpo e da mente, logo é o lugar de plantar, de colher e de viver; já a segunda dimensão é voltada para seu aspecto imaterial, o seu sentido produz a compreensão de que o território é o que pulsa, o que vibra, que transborda aos nossos olhos, porque é também invisível, é o dito e o não dito, aquilo que ultrapassa os marcos de delimitação impostos pelo branco colonizador.

Falamos, portanto, de uma Prática Territorializada, aquela que nasce na relação dos Xukuru na luta pela Mãe Terra, que brota das entranhas de um chão que outrora foi pisoteado e massacrado por brancos/europeus, os quais racializaram os seus corpos-territórios e estabeleceram brutalmente um desvinculamento com o seu sentido imaterial/espiritual/sagrado, e assim reforçaram no povo o despertar do desejo por uma educação escolar enquanto

instrumento de voz capaz de fazer ecoar na Serra do Ororubá e para além dela o grito de um coletivo que lutava/luta pelo direito de viver livre das amarras coloniais. O que temos chamado de Prática Territorializada se configura enquanto a materialização da ação das(os) professoras(es) Xukuru no seio da escola, por meio do rompimento com a sua lógica moderna, ao promover uma escolarização enraizada e fortalecida na luta pela Mãe Terra, isto é, nos dizeres e fazeres que emergem do solo sagrado Xukuru.

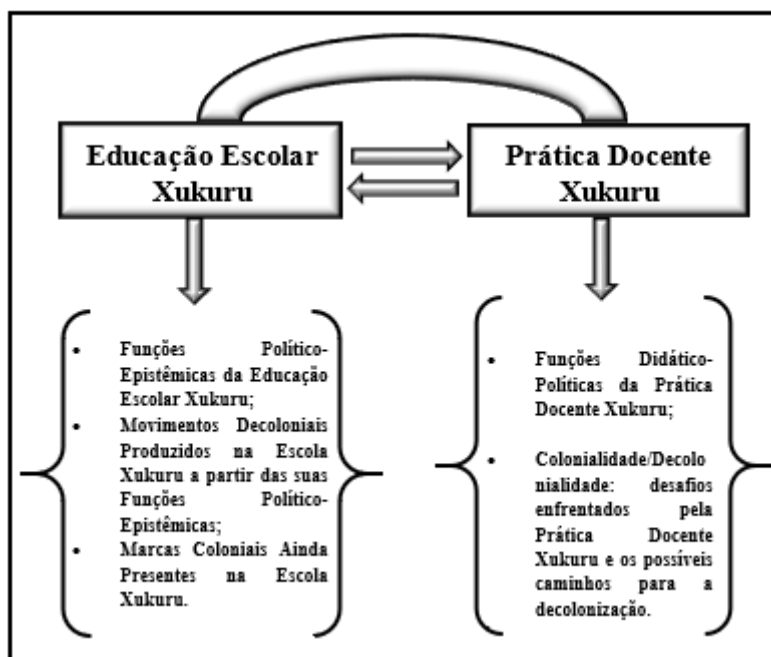
Compreendemos a Prática Docente Xukuru como aquela que, ao ser produzida na diferença colonial (Mignolo, 2008a; 2008.b), é tensionada por elementos coloniais e decoloniais, que acabam por imprimir constantemente forças opostas no cotidiano da escola e consequentemente na prática dos(as) educadores(as), o que exige de cada um(a) deles(as), com maior relevância, comprometimento com o projeto de futuro do povo, no sentido de que sua atuação carece estar junto aos educandos e à comunidade, na busca perdurável pela afirmação do sujeito Xukuru diante da sua identidade e de seus direitos originários.

Abordaremos nesta seção as categorias: Educação Escolar Xukuru e Prática Docente Xukuru, a partir das relações de tensionamentos entre a colonialidade e a decolonialidade, em suas dimensões epistêmicas, didáticas, políticas e pedagógicas. Para tanto, organizamos o capítulo inicialmente com a concepção dos(as) professores(as) sobre escola, bem como sua função perante o povo e a sociedade de modo geral; dessa maneira, trouxemos a análise da sua função por meio de duas vertentes distintas, a saber: epistêmica e política. No segundo momento, apresentamos a Prática Docente Xukuru, suas funções, significados e representações para a luta e cultura do povo, dividindo-a entre didática e política. O desenho da nossa análise deu-se em um esforço de mostrar como as categorias analíticas em evidência estão em um constante diálogo entre si, e como são veementemente tensionadas pelos elementos coloniais e decoloniais, no cotidiano do fazer docente e escolar Xukuru.

Atenderemos de modo mais particular, nas subseções que se seguem, em ordem não linear, aos objetivos específicos da pesquisa, os quais tratam de identificar as marcas da colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza na prática docente Xukuru; perceber os indícios da decolonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza na prática docente Xukuru; e entender os avanços e recuos epistêmico-didático-pedagógicos na prática docente Xukuru, tendo como referência o Projeto de Futuro do Povo.

Observemos na figura abaixo, a estruturação do capítulo.

Figura 5- Estruturação do capítulo



Fonte: A Autora (2023)

7.1 Funções Político-Epistêmicas da Educação Escolar Xukuru

Nesta subseção buscamos evidenciar a concepção de Educação Escolar Indígena Xukuru que os(as) professores(as) carregam, bem como a relação que estabelecem com o projeto de futuro do povo, de forma a perceber os rastros da colonialidade ainda firmados no contexto escolar e os movimentos decoloniais construídos em função do ideal formativo da(o) guerreira(o) Xukuru, que o povo ao longo de décadas defende.

A Educação Escolar Xukuru, quando tratada pelos(as) Xukuru, refere-se à educação que se estabelece no contexto escolar, isto é, na instituição de ensino criada pelo homem branco, embora, para o povo, a Educação Indígena e a Escolar Indígena sejam complementares entre si, de modo que o espaço escolar é o contexto de sistematização dos saberes que partem da comunidade, por esse motivo está a serviço do fortalecimento identitário do povo. A Educação Escolar Xukuru é parte da luta histórica do povo em garantir os direitos que foram apagados pelas mãos dos brancos europeus. Embora a escola constituída por paredes e muros não tenha sido uma prática originada da cultura dos povos indígenas, mas uma invenção colonial, esses povos perceberam que a instituição deveria passar por um processo de resignificação e, portanto, tornar-se aliada das práticas de fortalecimento cultural, ao contribuir com a desmistificação das visões deturpadas sobre suas histórias, dando vez à versão que fala do lugar

de quem sentiu/sente as feridas produzidas através dos massacres impressos sobre as vidas indígenas, juntamente à aquisição de conhecimentos não indígenas, que lhes conferem a posição de conhecedores das ideias e estruturas organizativas que permeiam o sistema sócio-político-econômico dominante, para ir contra ele. Baniwa (2006, p. 129) destaca que

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 contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global.

A busca por uma escola diferenciada refletiu o autorreconhecimento do movimento indígena em se perceber enquanto um coletivo composto por sujeitos, valores, saberes e territórios diferentes, logo necessitavam de uma escola cujo ideal fosse irromper com as históricas representações negativas “com que continuam pensados, avaliados e reprovados, quando lutam por essa totalidade de direitos. No campo da educação como no da cultura sempre tiveram um peso especial as representações sociais com que os outros foram pensados em nossa história” (Arroyo, 2012, p. 124), portanto o espaço escola tem sido para as comunidades indígenas a esfera da repolitização da história e da pedagogia, que sempre lhes relegou à incapacidade, à incompetência, à não humanidade, à não sabedoria e à irracionalidade.

7.1.1 Movimentos Decoloniais produzidos na Escola Xukuru a partir das suas Funções Político-Epistêmicas

A Educação Escolar, ao ser produzida pelos Xukuru, carrega dentre os seus objetivos uma função a qual denominamos de política, cuja centralidade é formar guerreiras(os) conscientes dos seus direitos e deveres frente à sociedade nacional, “que lutam pela terra, pelos direitos, participam ativamente da vida político-social do povo, valorizam o ritual e as festas, fazendo com que o projeto de vida Xukuru se torne sólido e garantido” (Xukuru, 2005, p. 13). Importa sublinhar que essa formação aguerrida está vinculada à importante missão que os mais novos Xukuru precisam assumir ao ocupar os espaços da comunidade e, para além deles, afirmando sua identidade e fortalecendo-a para que seja garantida a continuidade das suas existências. Como afirma Krecar (outubro, 2023), a função da escola Xukuru “é formar guerreiros(as) pra dar continuidade a todo o processo de luta”; nessa mesma direção, Toê (novembro, 2023) acrescenta que a escola é “onde a gente fortalece a nossa cultura, onde a

gente cria os nossos guerreiros e guerreiras naquela perspectiva de manter vivo aqueles guerreiros conhecedores dos direitos e deveres para que a luta não pare”.

As novas gerações, que surgem e passam a ter acesso ao ambiente escolar, são entendidos como sementes que germinaram de Mandarú, bem como, de outros(as) irmãos(ãs) que doaram suas vidas à luta, e por isso têm a importante missão de dar sequência à luta quando os(as) *Toypes* não estiverem fisicamente no meio de todos; representam a promessa de continuidade da História da etnia, portanto são mais que indivíduos preparados para desempenhar funções convergentes com a sociedade capitalista, uma vez que a relação de respeito com a Mãe Natureza e a memória ancestral são princípios fundantes da escola e balizadores para a assunção da sua identidade. Essa perspectiva formativa dialoga com o que Mignolo (2008a; 2008b) traz sobre identidade na política, ao considerar que os(as) próprios(as) indígenas são educados(as) para dizerem suas identidades e atuarem para que sejam efetivados seus direitos no campo prático.

O cerne da questão se torna o fortalecimento identitário, posto que assumir a ancestralidade é reconhecer a trajetória daqueles que vieram antes e que prepararam o terreno para que as gerações atuais e as vindouras pudessem permanecer habitando o mesmo lugar, mas livres das cercas que impediam sua autodeterminação. Em diálogo, Krecar (outubro, 2023) nos lembra que “os povos indígenas apropriaram-se dessa escola para poder então a ressignificar a serviço das suas práticas, a serviço do fortalecimento das suas identidades, na contação das suas histórias. A função da educação escolar é exatamente isso, é fortalecer a identidade”. Vemos que a fala expressa anteriormente dialoga com o que traz o PPP das escolas Xukuru, no que tange a sua função social, quando informa que “A função social da escola na nossa sociedade é fortalecer a identidade, a cultura e as tradições do povo. E desta maneira, contribuir para a construção do nosso projeto de futuro” (Xukuru, 2005, p. 13).

A Educação Xukuru é pautada pela sistematização e organização de eixos que orientam os seus processos educativos: território, identidade, espiritualidade, agricultura, organização, interculturalidade, que permitem, de modo mais objetivo, que a especificidade e a diferença sejam elementos afirmativos na prática escolar, facilitando sobretudo que os conhecimentos Xukuru façam parte do cotidiano da sala de aula, o que pode ser entendido enquanto uma característica diferencial presente na escola indígena. Para Clarici (outubro, 2023),

A escola trabalha nos princípios, os princípios que regem a educação Xukuru, assim como nos eixos, mas em primeiro lugar vem os princípios, porque a partir da questão de trabalhar a identidade do ser indígena, do ser Xukuru que

ela vem trabalhando, então a partir desses princípios trabalhar a questão do ser mesmo, do ser indígena.

Nessa compreensão, a identidade caracteriza-se como um elemento em permanente conversação com o território. Faz-se imperioso memorar que a luta dos povos indígenas tem sido pelo reconhecimento dos seus territórios atrelados as suas identidades originárias; dessa maneira, formar na perspectiva Xukuru tem sido uma busca pela garantia da “sua própria história, do seu território e sua condição de vida naquele território” (Xener, outubro, 2023), ao entender que a educação tem o potencial de levar os sujeitos à superação da consciência ingênua, transformando-a em consciência crítica (Freire, 2002), por meio do reconhecimento do seu lugar na história de negativas de direitos à qual foram relegados(as), despertando-os(as) para a reivindicação de políticas mais que reparadoras, compensatórias, supletivas, que sejam políticas afirmativas reconhecedoras dos danos históricos provocados desde o Brasil colônia.

Frente aos sentidos impressos à escola, observamos que as falas dos(as) entrevistados(as) apontaram para uma escola cujo papel é ser transformadora, pois mesmo que ela tenha sido concebida pelos colonizadores em prol de seus projetos pessoais de poder, esse espaço foi reelaborado e se encontra a serviço das práticas fortalecedoras das especificidades da comunidade, instigando as novas gerações a continuarem o legado de luta, bem como respeitarem os conhecimentos que partem de povos/grupos outros, como afirma Clarici (outubro, 2023): “A escola atualmente é vista como transformadora, essa escola que transforma, porque é vista como um ponto de continuidade da luta, então eu vejo que a escola Xukuru é transformadora, essa escola que interage com os conhecimentos outros”.

Por educação transformadora, referimo-nos àquela que pensa os sujeitos a partir das suas realidades contextuais, que entende a sua função enquanto formadora, mas assume uma postura disruptiva com o cânone eurocêntrico, ao considerar válidos os saberes que emergem das suas comunidades, das suas cosmologias, assim conferindo autonomia aos(às) educandos(as), que são corresponsáveis pelo ato de educar. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...] Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (Freire, 2002, p.31), sobretudo ao reconhecer que os saberes que os(as) estudantes trazem são tão necessários quanto os ensinados pelo sistema escolar.

As análises realizadas permitiram identificar uma segunda função que a escola Xukuru desenvolve, aqui chamada de epistêmica, por estar ligada ao compromisso com o

reconhecimento frente ao tipo de conhecimento a ser produzido e difundido na escola e comunidade, o que podemos nomear de desobediência epistêmica, “ou seja, a oferta do pensamento descolonial como a opção dada pelas comunidades que foram privadas de suas ‘almas’ e que revelam ao seu modo de pensar e de saber” (Mignolo, 2008a, p. 323), uma vez que, ao validar os saberes locais, produzidos na relação com a Mãe Natureza, na inspiração ancestral, na escuta atenta dos(as) *Toypes*, nos movimentos de retomada da terra, vê-se a desobediência à lógica instituída pelo pensamento cartesiano e que dá lugar à fundação de um pensamento sul-global, fundado nas memórias e vivências Xukuru.

A escola, na concepção Xukuru, caracteriza-se como o ambiente em que são sistematizados os saberes adquiridos nos espaços-tempos da comunidade, no roçado, na barragem, nos rios, no terreiro de toré, na casa dos avós, nas caçadas de dia ou nas caladas das madrugadas; assim, a escola-território é o ambiente de produção de conhecimento, pois é também dele que brotam novos saberes, saberes que não se apresentam no currículo escolar mas que estão em diálogo direto com as experiências que marcam a vida da comunidade, como nos aponta Krecar (outubro, 2023): a escola é o espaço usado para “contar a história a partir da versão dos mais velhos, da versão daqueles que fazem a educação, que têm como obrigação escutar os mais velhos, escutar as histórias daqueles que vivenciaram todo o passado de luta”.

Vemos, então, que a escola Xukuru é concebida a partir de uma visão **outra**, em razão de que os(as) *Toypes* são sujeitos do processo, atuam enquanto educadores(as), mobilizando os saberes ancestrais, culturais, históricos e identitários que circundam a escola-território; percebemos na fala citada acima que a escola tem como obrigação ouvir os(as) mais velhos(as), para com eles(as) aprender sobre uma História que seja contada não mais a partir do olhar do invasor, mas através da visão de quem foi testemunha ocular dessa narrativa. Segundo o PPP Xukuru:

Os toiopes nos ensinam a respeitar o outro, os espaços sagrados, nossos cantos, o nosso ritual, as nossas festas e os encantados de luz. Ensinam também a entender os mistérios da natureza. Eles possuem a ciência e a sabedoria dos antepassados. O conhecimento que a gente precisa para continuar sendo Xukuru. A educação que eles passam pra gente é que fortalece nossas tradições. Por isso, eles/as são muito importantes para nós e os/as tratamos com muito respeito e carinho. Os toiopes mantêm a nossa história, cultura, religião e tradição vivas, repassando de geração em geração. Por isso a educação Xukuru vem dos/as mais velhos/as (Xukuru, 2005, p. 11).

A escola Xukuru é compreendida como o espaço em que os conhecimentos ancestrais são reavivados e fortalecidos. Faz-se imperioso lembrar que as conquistas atuais são frutos

colhidos de lutas plantadas no passado, nas quais os antepassados ancestralizados doaram suas vidas para que avanços pudessem ser hoje alcançados; esse aspecto fica evidente na fala de Clarici (outubro, 2023), quando afirma sobre a escola que “ela ao mesmo tempo também resgata os conhecimentos ancestrais que vêm da vivência diária com os mais velhos” – verificamos em sua fala que a escola, ao promover a vivência com os(as) *Toypes*, contribui para que os saberes Xukuru sejam lembrados e não se percam no tempo, mas que permaneçam ativos enquanto saberes essenciais, no que concerne a formar para dar continuidade à luta e reafirmar a identidade.

Destarte, os(as) *Toypes* precisam estar no centro do ensino-aprendizagem, porque são eles(as) os(as) guardiões(ãs) da sabedoria, que dominam a ciência da cura pelas plantas, que sabem ler a barra do dia e do ano e interpretam se será dia/ano de boas chuvas para o plantio e a colheita, que entendem o tipo de solo para o cultivo e as técnicas para recuperá-lo, que conseguem diferenciar as fases da lua e suas interferências no solo na plantação, na criação, são eles(as) que carregam vivências e sabem de cada pedra no caminho com suas infinitas histórias para contar. São os(as) sábios(as) guerreiros(as), professores(as) dos(as) professores(as), necessários(as) no contexto escolar para ensinar o que livro nenhum guarda, são os(as) produtores(as) de conhecimentos, responsáveis pela manutenção da História e memória do povo vivas, frente às persistentes tentativas de silenciamento, orquestradas pelas políticas de educação homogeneizadoras, como a própria BNCC; portanto, são o elo de fortalecimento dos saberes ancestrais.

Esses saberes florescem da espiritualidade, uma vez que os ancestrais, por serem os antepassados que já não se encontram mais no plano terreno, continuam a transmitir força e direcionar os caminhos a serem percorridos, e desse modo também é parte central no processo de aprendizagem, porque ensinam mais que ler e escrever, ensinam sobre a vida, ao considerar um passado marcado por sofrimentos, enfrentamentos e conquistas – por esse motivo é um eixo transversal presente na educação.

Os saberes ancestrais, ao adentrar no universo escolar, se tornam conhecimentos escolares. Não significa dizer que aqueles oriundos do pensamento eurocentrado, que predominam nas páginas dos livros didáticos, sejam descartados; pelo contrário, eles necessitam habitar o mesmo espaço, promovendo uma ecologia de saberes, como elucida Santos (2018, p. 224): “Na ecologia dos saberes, buscar credibilidade para os conhecimentos não científicos não leva a desacreditar o conhecimento científico. Implica, pelo contrário, utilizá-lo em um contexto mais amplo de diálogo com outros conhecimentos”, o que acarreta, portanto, na desconstrução da falácia de que há saberes hierarquicamente sobrepostos, quando

o que existem são modos de pensamento distintos que surgem em espaços diferentes e que precisam estar em constante diálogo, com o intuito de juntos responderem a situações-problemas que se apresentam em diversos campos existenciais.

O diálogo entre os conhecimentos originados no povo e os conhecimentos advindos do currículo resultam na construção de um pensamento de fronteira ou pensamento da borda, isto é, “El pensamiento desde el borde es la epistemología de la exterioridad, esto es, del afuera creado desde adentro y como tal es siempre un proyecto des colonial (Mignolo, p. 02. s/d); assim, refere-se à manifestação e produção de um modo **outro** de inteligibilidade, que reconhece as formas diversas de pensamento como complementares, não excludentes – nesse movimento é um pensamento que se constrói na resistência da diferença colonial.

Para os(as) professores(as) Xukuru, é na escola que acontece a relação entre os saberes indígenas e os não indígenas, onde são relacionados os conhecimentos prévios, advindos da experiência empírica, com os programáticos do currículo, buscando-se a materialidade de uma relação dialógica entre as diferentes formas de pensar. Xuar (outubro, 2023) destaca que “escola é um espaço onde nossos estudantes adquirem conhecimento, apesar dos conhecimentos prévios que eles já trazem de casa, da família, da convivência em comunidade, então eu vejo a escola como um complemento desses conhecimentos na questão de escrita e de leitura. É só um complemento mesmo de leitura e escrita e concepção de mundo, de um mundo lá fora”.

A afirmativa acima demonstra que a escola para os Xukuru não é o único espaço de aquisição do conhecimento, o pensamento unívoco que os sistemas de educação esperam e obrigam que sejam ensinados aos(às) estudantes não corresponde a formas exclusivas de saber. A escola é um instrumento importante para o domínio de habilidades no campo da leitura e escrita, haja visto que se trata de um povo em permanente contato com múltiplas realidades sociais e que necessita dominar as ferramentas da alfabetização e do letramento para ir de encontro às tentativas atuais de desmobilização das suas lutas.

As experiências decoloniais que constituem a escola Xukuru estão ligadas a arranjos de trilhas apontando para posturas que partem do campo docente, mas sobretudo do campo coletivo, de modo a incluir todos os agentes educacionais, em virtude de que a desconstrução estrutural apenas tem condições de ser implementada com a participação comprometida de todo o conjunto. Identificamos essas práticas, ou seja, aquelas que não foram aprendidas com o invasor e que visam fortificar a cultura, mediante o que declarou Clarici (outubro, 2023), quando elucida que “Tem algumas práticas na escola que não são herança do colonial. As práticas que eu observo são dançar o toré na escola, isso é fantástico”. Xuar (outubro, 2023) complementa que são “as práticas das nossas vivências específicas, os momentos específicos

do povo, isso deixa também bem claro de que a gente desapegou dessa colonização. Seriam os movimentos, como a assembleia, os rituais na comunidade”; nos depoimentos acima estão exemplos práticos de como a escola passa a ser um local também de encontro com a cultura e tradição, por conseguinte, de produção de uma pedagogia decolonial (Walsh, 2009).

Por pedagogia decolonial estamos tratando da tecitura de uma prática emergente das brechas da sociedade e que irrompe com a visão estreita e exclusiva de transmissão do saber, em que os corpos subalternizados, ao tomar consciência do seu estado, assumem, com relevância, a educação como ferramenta de transgressão da ordem imperial imposta, tratando os aspectos que marcam e que dão substância à identidade étnica através da valorização dos saberes, das visões de mundo, das crenças e tradições, que são os sustentáculos da memória e cultura da comunidade, assim como agem no que concerne à promoção do diálogo horizontal entre as diferentes culturas, ao dar lugar à consolidação da interculturalidade crítica,

la pedagogía se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión de saber, y como proceso y práctica sociopolítico productivo y transformativo asentado en las realidades, subjetividades, historias y luchas de la gente, vividas en un mundo regido por la estructuración colonial (Walsh, 2009, p. 13-14).

Depois de apresentados os elementos decoloniais que atravessam a escola, buscamos identificar aqueles que perpassam o espaço escolar, circunscritos pelas heranças coloniais – ainda que tenhamos visto que os(as) educadores(as) sinalizam para a importância da implantação de modos **outros** de pensar e fazer educação, através de atitudes de rompimento com a visão de escola posta pelo pensamento moderno ocidental – e que terminam por revelar-se como entraves aos avanços frente ao ideal de escola específica, diferenciada e intercultural, que tem sido uma bandeira de luta dos povos indígenas.

7.1.2 Marcas coloniais ainda presentes na Escola Xukuru

A escola, quando trazida pelos europeus para as terras indígenas, buscou quebrar a relação existente entre homem/mulher e natureza. Em função disso, foram construídos espaços com paredes divisórias e a própria organização do ambiente escolar pretendia segregar meninos de meninas, impedindo-os de aprender coletivamente. Era, portanto, uma característica que destoava do modo de ensinar indígena, pois a aprendizagem era concebida, desde muito pequeno, por meio da interação com a comunidade, no contato com a natureza, com os bichos, de modo que uns ensinavam aos outros o que estava situado no campo do visível e do invisível.

Como a invasão também chegou ao povo Xukuru e junto trouxe as mazelas do branco impostor, a escola dentro dessa estrutura física tradicionalista se impôs e atualmente se encontra erguida nas três regiões do povo Xukuru, entre elas a escola campo de pesquisa, que segue o padrão estrutural das escolas do Estado, em que as turmas são organizadas separadamente e compostas por estudantes divididos por ano/série de ensino, e somente ao final do ano letivo são reclassificados frente ao seu desempenho no percurso escolar.

Segue-se a imagem que apresenta a área interna da escola *Memby*, cujas salas de aula são justapostas, tendo a coordenação, secretaria, sala dos(as) professores(as) e pátio localizadas ao centro.

Fotografia 3 – Área interna da Escola Indígena *Memby*



Fonte: A autora (2024)

Ainda dentro do aspecto estrutural, uma presença marcante é a existência de um muro que circunda a escola, separando-a fisicamente do restante da comunidade. Krecar (outubro, 2023) respondendo sobre o que existe na escola de herança colonial responde que

Muita coisa, lamentavelmente, da própria estrutura da escola, a gente pode observar, por exemplo, na escola Memby, essa é uma estrutura imposta pelo FNDE, lamentavelmente as estruturas escolares elas são uma imposição, a arquitetura, começa pela arquitetura, ela não é pensada pelos povos indígenas, ela não é, portanto, dialogada com os povos indígenas.

A fotografia abaixo apresenta a visão da parte externa da escola *Memby*, circundada por um grande muro de alvenaria.

Fotografia 4 – Entrada da escola Indígena Memby



Fonte: A autora (2024)

Na fala acima, percebemos na prática o exemplo da política de identidade (Mignolo, 2008a), ou seja, a estrutura da escola que não foi/é idealizada pelos Xukuru, mas pensada e estruturada pelo Estado, que assume o papel de ditar um modelo escolar, mesmo que não convirja com a perspectiva educacional do povo, tirando a autonomia organizacional do espaço, significa que o Estado oferece a educação, dizendo incorporar as diferenças, no entanto esvazia o seu sentido ao não criar condições reais de respeito às especificidades de cada povo, o que termina por promover a recolonialidade. Almeida (2017, p. 107-108) destaca:

É disso que tratam as Políticas de Identidade, que apesar de anunciarem o reconhecimento e o respeito à diferença, e no caso da política de educação para os povos originários, afirmar-se como intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, as estruturas do Estado-nação se mantêm, e nelas, não cabe a diferença. É dessa forma que a Política de Identidade serve para recolonialidade.

Toda vez que o Estado se utiliza dos seus aparatos para viabilizar um encontro com os sujeitos subalternizados e as demandas que eles trazem, sem na verdade transformar as estruturas constituídas na razão imperial, ele apenas alimenta as pilastras da colonialidade e segue o plano histórico e estrutural de encobrimento dos diferentes e dos seus modos singulares de existir. A aproximação que por ora se estabelece refere-se a uma busca pela atenuação das reivindicações postas pelos movimentos sociais, mas que em profundidade as mudanças não passam do campo discursivo.

Outro aspecto fortemente presente nas falas dos(as) educadores(as) Xukuru, citado como fator dificultador na promoção de rupturas com a colonialidade e de uma maior aproximação com as formas decoloniais de ensino, é a força promovida pelo que denominam

de sistema, e que atua, por vezes, ocultado nas entrelinhas educacionais. Por mais que os(as) docentes busquem avançar no sentido contrário ao que reza a cartilha institucional, vem o sistema e obriga a realização de determinadas práticas/posturas. Quando interpelados sobre o que é o sistema, de que fala e como ele age, respondem conclusivamente:

a organização, a forma como a escola se organiza ainda hoje é em torno de um sistema, então você não consegue sair desse sistema, por mais que queira, mas ele não consegue ainda sair do sistema, então você tem que seguir muitos sistemas, aí muita coisa que é pra ser vivenciada que é, vamos dizer nossa, do nosso convívio, da nossa formação enquanto guerreiro(a) que quer ser formado, ainda é delimitado, então tem uma barreira aí ainda que precisa ser quebrada, então ainda é herança, essa herança que você tem que seguir, ou você segue ou você está fora do padrão. O sistema para mim é a questão burocrática da escola, questão de seguir a gerência, então o que a gerência manda ou segue, ou então você está fora do sistema, o sistema que eu vejo é essa organização escolar (Clarici, outubro, 2023).

A forma como a escola se organiza, a partir do que foi tratado pelos(as) educadores(as), ainda é muito voltada para o que rege o Sistema Estadual de Ensino, pois, embora o povo Xukuru tenha um calendário escolar específico, que busca fortalecer as datas tradicionais da etnia, algumas vivências contribuem para avigorar o ideal cristão e mercadológico que serviu de base para oprimir, dizimar e apagar as identidades **outras** presentes nos múltiplos territórios, a exemplo do que destaca Xuar (outubro, 2023, grifo nosso):

a gente tem umas vivências que na verdade já era para ter sido desapegado, exemplo, datas comemorativas que não tem só essas datas comemorativas vivenciadas no povo, **como a gente também vivencia essas datas do não indígena, como por exemplo, dia de pai, dia de mãe, dia da criança, infelizmente ainda está muito ligado, a Páscoa, essas datas comemorativas estão muito ligadas as práticas do colonizador**, a gente ainda está distante do que era para ser realidade do povo.

As imposições sobre a escola Xukuru que partem de fora, isto é, da Gerência Regional de Educação, exprimem a corporificação do racismo institucional. Em outros termos, quando a instituição vinculada impede que os sujeitos ajam de forma autônoma porque são vistos como incapazes, inabilitados, incompetentes, tal postura, na realidade, segue a premissa da racialização, leia-se da classificação/hierarquização dos corpos por sua cor e origem, interpretados pela lente da discriminação como ignorantes e desqualificados para assumir o lugar de decisores, papel geralmente destinado às pessoas brancas, a quem majoritariamente é entregue a função de pensar/intelectualizar a educação, mesmo que estejam distanciadas da realidade palpável.

Dentre as várias formas de interferência do Estado no contexto escolar, são citados: o livro didático, que revela a presença da colonialidade do saber, porque não é construído pelos povos indígenas, e, por essa razão, não fala a partir dos seus territórios, contendo conteúdos extremamente enviesados, revigoradores do pensamento norte centrado; a própria carga horária, que pensa o tempo escolar através de hora aula, fragmentando o conhecimento com a divisão de várias disciplinas, sem a possibilidade de diálogo umas com as outras; a caderneta escolar, com o registro de notas que classificam quantitativamente o desempenho da aprendizagem. A esse respeito, Krecar (outubro, 2023) aponta:

desde a escolha do livro didático, a própria carga horária, a distribuição das cargas horárias, da obrigação do cumprimento dos dias letivos até mesmo a falta de formação, de investimento na formação do professor, tudo isso é muito a cara da prática colonial, desde o formato da gestão da escola hoje, o formato de escolha de professor que é por seleção.

A fala acima, ao citar os elementos que perpassam o âmbito escolar, termina por classificá-los como “a cara da prática colonial”, o que nos leva a perceber que a colonialidade, por ser a outra face da modernidade, busca subjetivar os diferentes dentro da sua perspectiva de homem/cidadão/civilizado, revelando quão perversos têm sido os traços deixados sobre a escola, sobre os(as) professores(as), estudantes e comunidade como um todo, pois as estratégias de uniformização identitária seguem seu curso desde o Brasil colônia, por meio das políticas educacionais universalistas.

Outra exemplificação da marca colonial, em destaque nas falas, é a falta de formação das(os) professoras(es) para alicerçar e embasar as práticas tradicionais que atravessam as salas de aula, dado que a ausência de investimento em formações indígenas faz parte do projeto de desmantelamento da Educação Escolar Indígena, porque não pretende em seu projeto sócio-político assumir os ideais neoliberais educacionais. Importa frisar que a formação aqui tratada é compreendida através de dois principais movimentos, que, embora diferentes, têm a capacidade de complementar-se: a formação oriunda do território Xukuru e a formação acadêmica. Quando os(as) educadores(as) não têm seus processos formativos, quer iniciais, quer continuados, fundamentados em visões e práticas assentadas no enraizamento dos saberes locais e desprendidas de concepções tradicionalistas, conservadoras e racistas, terminam por não consumir efetivamente as desconstruções necessárias à concretização do projeto de presente e de futuro que têm cruzado as lutas do povo.

7.2 Funções Didático-Políticas da Prática Docente Xukuru

Nesta subseção, discutiremos as funções que revestem a Prática Docente Xukuru, pensando-a por meio das suas interfaces didáticas e políticas, com o objetivo de elucidar as formas pelas quais se dão o exercício da docência em um território indígena que assume suas raízes originárias e que, por outro lado, sofre com as demandas ainda gestadas no berço da modernidade/colonialidade. Primeiramente, iniciaremos um movimento de pensar quem é o(a) professor(a) Xukuru, quais elementos caracterizam esse(a) professor(a) e não somente a sua prática, para posteriormente, dentro das suas funções, percebermos as tensões prevaletentes entre a colonialidade e a decolonialidade.

Muito embora a ideia conservadora em torno da figura do(a) professor(a) carregue em seu âmago a compreensão de um indivíduo detentor do saber, cuja responsabilidade é transferir conhecimentos para os “seres sem luz” – nesse caso os(as) alunos(as) –, visão já incorporada pelos padres católicos, na perspectiva de ensino-catequização aos indígenas, quando trazidos ao Brasil com a responsabilidade de facilitar o domínio português, a docência na compreensão indígena caminha em direção contrária, a aprendizagem dá-se mutuamente, na interrelação entre os diferentes, deixando a cargo do(a) professor(a) a facilitação do processo, isto é, a responsabilidade de mediar as ações que se pautam pela coletividade.

A prática docente que abordamos, antes de qualquer coisa, segundo Krecar (outubro, 2023), “é uma busca permanente pelo envolvimento com o estudante, com a comunidade, na busca permanente para manutenção desse estudante em sala de aula e consequentemente pela vivência de uma prática fortalecedora da identidade, enfim, prática docente é o professor que se envolve, que se compromete com as causas do povo”. Configura-se, portanto, como uma atividade relacional situada entre a subjetividade e a coletividade, ao perceber que o(a) educador(a) Xukuru não se percebe sozinho, mas rodeado de sujeitos que possam, com o ensino, tornar-se cada vez mais engajados na luta do povo e na afirmação identitária, bem como construir, na socialização reflexiva com os seus pares, uma prática que seja mais que a reprodução de conteúdos, seja a travessia com exequibilidade para uma educação libertadora. Melo (2014, p.42) aponta que:

a prática docente diz respeito ao fazer do professor, em sua função específica que é ensinar. Ela, que é ao mesmo tempo ação subjetiva, se faz também coletivamente na socialização entre os professores, entre professores e alunos, e entre professores e instituições nas quais se inserem. É, pois, no entre-lugar do subjetivo e do coletivo que a prática docente se constrói, não sendo tão somente produto das vivências individuais do professor com o exercício profissional e nem tão somente resultado das relações deste com o contexto.

Analizamos que o(a) professor(a) Xukuru tem seu perfil formado por características que estão para além dos ditames da modernidade, seu compromisso com a educação não começa nem termina na sala de aula, inicia-se na comunidade, no comprometimento com as principais lutas do povo, e por esse fator ele(a) é também uma liderança, que, ao assumir a sala de aula, corresponsabiliza-se pela continuidade da História de resistência do povo, ao ter a defesa da identidade étnica como a pilastra da sua profissionalidade. Nessa direção, o PPP das escolas Xukuru (Xukuru, 2005, p. 14) traz em seu corpo textual o perfil do(a) educador(a) Xukuru e como esse(a) deve atuar na formação das(os) guerreiras(os) do povo. Vejamos abaixo os critérios delineados:

- É Xukuru, mora na aldeia e merece a confiança das lideranças e de toda a comunidade;
- É comprometido(a) com o movimento indígena, participa das reuniões, das retomadas, dos encontros, enfim, da luta pela garantia dos nossos direitos, conscientizando os alunos e alunas de seus direitos e deveres;
- Participa do toré e das festas tradicionais;
- Concebe seu trabalho de forma abrangente, apoiando o preparo do aluno e da aluna para a vida social, possibilitando que eles e elas adquiram conhecimentos importantes para ser Xukuru dentro e fora da aldeia;
- Relaciona-se de forma respeitosa com a comunidade, ajudando-a nas dificuldades, defendendo seus interesses, entendendo e buscando soluções, junto com as lideranças e os mais velhos, para os seus problemas;
- Realiza e incentiva a pesquisa e o estudo dos conhecimentos relativos às áreas de ensino;
- Ser criativo na sala de aula procurando ensinar bem o aluno e a aluna;
- Conhece, valoriza, interpreta e vivencia as práticas linguísticas e culturais, consideradas significativas e relevantes para a transmissão e para a reprodução social da comunidade;
- Desenvolve o PPP aplicando os seus eixos no cotidiano.

Em diálogo com as características elencadas no PPP Xukuru, Clarici (outubro, 2023) destaca que vê o professor Xukuru “como liderança, o professor ele é uma liderança, porque ele está ali como formador. Então o professor é uma liderança em sala de aula, mas não só em sala de aula, ele é uma liderança no povo também”. Percebemos, por meio do que traz o PPP, que para ser professor(a) Xukuru é necessário ser um(a) Xukuru, iniciado(a) na luta e preparado(a) para defender seu território, como complementa Krecar (outubro, 2023, grifo nosso): a docência “é algo que se coaduna com os processos de luta dos povos, **um professor pra se ter uma prática docente condizente com a realidade do povo ele precisa antes de**

qualquer coisa ser Xukuru, ele precisa antes de qualquer coisa ser comprometido, para além de ser Xukuru, ser comprometido”.

As falas citadas reafirmaram as compreensões daquilo que já está contido no Projeto Político Pedagógico do povo, ao considerar o papel do(a) educador(a) como um(a) mobilizador(a) e incentivador(a) da luta, e portanto exprime à docência o caráter de prática social, o que ilustra a função política que esse(a) educador(a) traz em sua concepção, pois é considerado(a) uma liderança que exerce seu papel dentro e fora da escola; por ser Xukuru, conhece a realidade do(a) educando(a) e com ele(a) busca transformar sua condição no mundo, criando possibilidades de ruptura com o sistema através de construção de pontes, que, além de provocar uma fratura com o pensamento abissal, caminha em direção ao diálogo de saberes e à fortificação do movimento indígena, no contexto interno e externo, ao ultrapassar as fronteiras que delimitam e enquadram o seu exercício docente, de modo a reconhecer e valorizar espaços-tempos **outros** de formação docente e discente.

É importante frisar que o(a) educador(a) Xukuru possui um enraizamento na ancestralidade e na cultura Xukuru, o que faz dele(a) uma peça fundamental de nexo na interação dos(as) discentes com os saberes indígenas, com o intuito de desfazer conceitos e preconceitos que continuam a negatizar as diferenças e produzir perversas desigualdades sobre os corpos e territórios desvestidos do padrão hegemônico. Em outros termos, essa postura adotada representa a manifestação da decolonialidade do ser, por se tratar de um(a) educador(a) que irrompe com as expectativas construídas em torno do seu ofício e promove a resignificação da sua função, ao ter seu pertencimento identitário como alicerce da sua docência.

O seu enraizamento – assim como a árvore sagrada cabaíba, símbolo de conexão com a força encantada, resistente por se manter viva em um ciclo perene –, fincado pelas raízes da memória, produz no(a) educador(a) que sabe e zela por suas origens a consciência de que poderá com propriedade educar, tendo como rota a assunção de quem se é de verdade, “levando em consideração essa especificidade do povo, de não tá vivenciando coisas do colonizador e tá descolonizando nossos estudantes” (Xuar, outubro, 2023).

Compreende-se que o(a) profissional docente da escola Xukuru é um(a) formador(a) ciente da responsabilidade de que cidadão(ã) formar, longe da perspectiva que tece o retrato de um cidadão universal, cujas características lhe são únicas, homogêneas e alienantes. Trata-se, pois, de formar e ser formado por um(a) indígena que, ao reconhecer seu pertencimento étnico e a história de massacres que deu sustentação à formação do Estado Nação brasileiro, luta contra as contemporâneas tentativas de esquecimento das suas histórias. Para Xuar (outubro, 2023, grifo nosso) “ser professor Xukuru é uma missão que não é tão fácil, é uma responsabilidade,

porque como eu volto a dizer nós não somos professores do Estado, nós somos professores do povo, **então tem toda uma responsabilidade de que cidadão, de que educando é esse que a gente vai formar**”.

Quando Xuar ressalta que não são professores(as) do Estado mas do povo, exprime a personificação da desobediência civil e epistêmica (Mignolo, 2008a; 2008b) perpetrada contra as políticas de identidade gestadas no âmbito institucional e que vão de encontro as suas autonomias e formas singulares de cognição da educação; ao afirmar com propriedade não serem professores(as) do Estado, embora sejam funcionários(as) contratados(as) da rede estadual, aponta não servir ao que versa o ideal de formação neoliberal encampado pelo Estado, mas o que propõe a perspectiva interna do povo, na convergência com seu projeto de vida.

Há uma marca fortemente presente nas falas dos(as) parceiros(as) da pesquisa que chama a atenção, quando é posta a questão sobre quem é o(a) professor(a) Xukuru e qual sua função: o termo comprometimento; falam de um(a) professor(a) que é ou que deve ser comprometido com a causa do povo, com os ideais de luta, com a História e memória dos antepassados, com as crenças e tradições que fortalecem a cultura – são, portanto, elementos destacados como misteres para ser um(a) professor(a) Xukuru, como enfatiza Krecar (outubro, 2023):

Ser professor(a) Xukuru é antes de tudo um comprometimento com a causa do povo, com as principais lutas que o povo travou e que o povo trava, ser professor Xukuru é estar disposto a trabalhar todos os aspectos que envolvem desde o fortalecimento cultural do povo às lutas pela manutenção do território, as lutas contra as cassações dos direitos, as ameaças dos direitos que o povo Xukuru, que os nossos povos indígenas têm sofrido.

A postura comprometida assumida acima é corroborada pela visão de Clarici (outubro, 2023): “também está aberto ao conhecimento, porque ele é esse ser que procura diversas fontes, não só o conhecimento que ele acha que tem, mas outros conhecimentos que possam interagir com essa construção do ser que a gente quer formar”. Ao ir em busca de diferentes fontes, ele(a) se coloca enquanto mobilizador(a) da ecologia de saberes (Santos, 2018), isto é, permite que haja a conversação entre os modos distintos de ver o mundo e de problematizá-lo, sem que sejam excluídos pelos critérios de verdade postos pelo pensamento ocidental, e ainda reconhecem que a diversidade étnico/racial gera a produção de epistemologias diversas deslocadas do centro global hegemônico de conhecimento.

A prática docente dos(as) professores(as) Xukuru pode ser vista através de dois principais ângulos, sendo um deles, o campo didático que se percebe voltado para um tipo de

ensino cujo papel é buscar estratégias que resultem na formação de sujeitos pensantes, de posse de uma consciência histórica e crítica capaz de impulsioná-los a posicionar-se em busca da efetividade de seus direitos, tendo como premissa o seu reconhecimento identitário. Segundo (Libâneo, 2004, p. 05):

A didática tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens, esta, por sua vez, associada à aprendizagem do pensar. Cabe-lhe investigar como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, diante de dilemas e problemas da vida prática.

Já a sua dimensão política está inclinada à corporificação de uma prática que, pela literalidade da palavra, se faz por intermédio da ação; significa dizer que os conceitos e discursos que permeiam seu saber-fazer brotam das experiências em que estão envolvidos(as) todos(as) os(as) indígenas, em uma intenção genuína de mais que formar para o alcance de metas individuais é formar para a concretização de sonhos coletivos, como foi no período de retomada da terra e como precisa continuar sendo no que se refere à busca por justiça e dignidade.

Trata-se, portanto, de uma prática que visa não somente dar ênfase aos aspectos teóricos, nem a busca frenética pela ação, mas uma prática que se completa pela relação refletida entre teoria e prática, com o objetivo de promover um ensino-aprendizagem significativo, em que os(as) discentes sintam as suas necessidades e realidades presentes. Como aponta Clarici (outubro, 2023),

Eu (...) gosto muito de trabalhar mais o prático, eu trago a teoria, específica dos conteúdos e também gosto de trazer a prática, isso aí é uma forma na qual eu acredito que o aluno consegue assimilar mais, aprender mais, então a prática docente, de certa forma se torna mais fácil, principalmente quando a gente traz o dia a dia do aluno (...). A prática docente é o que eu faço, o que eu faço para interagir com o meu estudante, com os conhecimentos que ele já tem, então essa prática docente é o que eu vou realizar durante o ano todo, é como eu vou interagir com os conhecimentos outros com os meus estudantes, a prática docente é o que eu faço.

A concepção de prática docente apresentada pelas(os) educadoras(es) Xukuru concentra os sentidos conferidos à ação do professor, pois reconhecem que é a atitude do(a) educador(a), o que ele(a) produz em sala ou na escola, que permitirá o alcance dos ideais educacionais, porém reconhece que seu ofício acontece na parceria com o(a) estudante e com outros atores socioeducacionais; com essa constatação, faz-se indispensável a aproximação e o conhecimento

da realidade do(a) educando(a). Esse elo em torno do ato educativo denota a presença de uma práxis pedagógica, ao sinalizar a prática docente como parte de uma totalidade que tem seus sentidos conferidos e as condições reais de sua realização pela reciprocidade das dimensões que estão em permanente sintonia com fins de garantir a formação/emancipação dos sujeitos, Como evidencia Souza (2009, p. 29), a práxis pedagógica trata da “interrelação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado de sua história”.

Essa correlação entre os(as) diversos(as) atores inclui não somente os(as) indígenas, mas também outros sujeitos, mesmo que oriundos de grupos sociais diversos, pois a movimentação em busca do reconhecimento dos direitos e das diferenças étnicas, raciais, de gênero e de classe os unem na mesma empreitada. Por esse motivo, a interculturalidade, bem como a desconstrução da colonialidade do ser, atravessam a Prática Docente Xukuru, quando as lutas de outros movimentos sociais, de outras realidades contextuais são aproximadas e interrelacionadas horizontalmente. Podemos visualizar na fala de Krecar (outubro, 2023) a forma como trabalha com os(as) estudantes:

Eu trabalho muito fortemente a questão da cultura afro, já que a gente está dizendo que a nossa educação é uma educação específica, diferenciada e intercultural, eu trabalho muito fortemente sobre a questão dos povos ribeirinhos, dos povos, enfim, dos excluídos da sociedade e quando eu estou trabalhando os conteúdos gerais eu já estou incluindo aí também a questão da cultura hegemônica, da cultura dos povos que também chegaram aqui e também deram a sua contribuição de uma forma ou de outra.

Krecar manifesta que sua ação docente contempla e dá visibilidade às questões que envolvem outros povos e suas muitas maneiras de ser, inclusive as experiências da cultura hegemônica que implicaram algumas contribuições para os povos e grupos **outros**, o que indica que a interculturalidade crítica pretende a promoção do diálogo entre os inúmeros saberes, sem que uns sejam excluídos em detrimento de outros, Walsh (2009, p. 13) explica que

la interculturalidad crítica como herramienta pedagógica que cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez- alientan la creación de modos “otros”-de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras.

Ao dar lugar a outras maneiras de pensar, de ser e estar no mundo, em comunicação com os saberes do povo, articulando-se à adesão de uma postura flexível em sala, por meio da materialização de metodologias **outras**, pois considerar modos distintos de pensar presume formas outras de adentrar o espaço escolar e de facilitar o ensino-aprendizagem, podemos falar da produção de uma pedagogia decolonial. Vimos que encarar a Educação enquanto um instrumento político de transformação social, porque capaz de politizar, conscientizar os sujeitos frente às condições sub-humanas às quais foram sujeitados desde o Brasil colônia, e que têm suas feridas permanecidas abertas através da colonialidade, significa dar outra conotação à Educação, inclusive contrária àquela outrora idealizada com a intenção de manutenção do *status quo* de uma parcela da população.

O que os(as) educadores(as) Xukuru têm apontado como conhecimentos e metodologias específicas, mobilizadas em sua prática com a finalidade de que os(as) educandos(as) tenham uma formação aguerrida, voltada à transformação social aliada ao fortalecimento cultural, tem reafirmado uma pedagogização decolonial, e esse fazer é elucidado quando revelam que “A gente busca sempre trazer nossos rituais, né, nosso ritual semanalmente, é um dos fatos, a gente traz também a valorização dos nossos antepassados enquanto Xukuru, a gente tem que valorizar aqueles que lutaram antes pelo nosso território e pelo que estamos vivenciando hoje, trazendo as metodologias que estejam voltadas para o povo” (Xener, outubro, 2023).

A fotografia 5 apresenta os(as) estudantes e professores(as) em um dia de quinta-feira, na escola *Memby*, enfileirados em formato de círculo, dançando coletivamente o toré. Segue-se abaixo a imagem:

Fotografia 5 – Realização do Toré no Pátio da Escola



Fonte: A autora (2024)

Na fala de Clarici (outubro, 2023), fica evidente como essas metodologias **outras** adentram o universo da escola, ao

dar liberdade ao professor de trabalhar os saberes tradicionais, sair dessas quatro paredes, ir para comunidade, então a escola não é só o prédio né, então tem essa forma de sair e também de trazer os detentores do conhecimento até a escola pra haver esse diálogo. Você trazer os mais velhos na escola para contação de história, ou para uma aula de ciências, um agricultor que você traz até a escola e você tem aquele diálogo com ele, então eu vejo que tem essas práticas.

Como apresentado, saberes **outros** exigem fazeres **outros**, o lugar que os mais velhos, os agricultores, as parteiras, as lideranças, os ancestrais, as mulheres e a Mãe Terra assumem dentro do contexto escolar é o de sujeitos pedagógicos, que atuam articuladamente de forma mútua, estando presente fisicamente ou não na sala de aula, coparticipando da ação docente que nunca é apenas do(a) professor(a), mas de todos que se comprometem com o ato de educar pautado pela concepção de mundo que fortalece a identidade Xukuru.

Nesse caminhar, é percebido que existem saberes peculiares à realidade de cada prática socioeducacional, a exemplo da Xukuru, contudo constatamos que a prática dos(as) educadores(as) Xukuru é a todo momento tensionada por saberes que ora dão voz ao pensamento ocidental, impulsionado pelas políticas curriculares e avaliativas externas, ora dão voz aos saberes da comunidade, sustentáculos da História do povo. Um elemento aparente que nos chamou a atenção ao longo da coleta dos dados foi o tratamento que os(as) educadores(as) davam aos saberes que atravessam a sua prática, pois, quando questionados sobre os conteúdos ensinados eles(as) os dividiam em dois grupos, denominando-os de conteúdos gerais, isto é, aqueles que são listados como obrigatórios pelo currículo oficial e os conteúdos específicos, que partem dos sujeitos-espacos-tempos distintos do povo.

Essa afirmativa problematizou uma discussão em torno da produção e reprodução da colonialidade, do saber sobre os povos colonizados através da constituição de um imaginário coletivo que impôs aos seus saberes o local da falta, da ausência e da ignorância, fazendo-os(as) classificar os conhecimentos do homem branco como gerais, abrangentes, amplos e universalmente aplicáveis, e por essa condição ocupam a parte comum do currículo, à qual todas as entidades de ensino estão compenetradas quanto a sua aplicabilidade; já os conhecimentos indígenas são tratados como específicos, isto é, locais, contextuais, menores, ficando à mercê da parte diversificada e relegados ao segundo plano. Para Porto-Gonçalves (2009, p. 03),

A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias.

Diante dessa afirmação, como uma opção assentada na radicalidade política e na desobediência, escolhemos denominar esses modos distintos de elaborações epistemológicas tratando-os como conhecimentos indígenas e conhecimentos não indígenas, subvertendo a conceitualização que nomeou/nomeia de “geral” a epistemologia norte global, dado que, consideramos a potência que cada modo de pensamento carrega no desvelar dos sentimentos, vibrações, experiências e lutas historicamente acumuladas por povos e grupos sociais diversos, com o propósito de desconstruir as representações indígenas inferiorizantes através da equalização e horizontalização das dinâmicas de entrelaçamentos desses conhecimentos. Em convergência ao que apresentamos, Santos e Meneses (2009, p. 46, grifo nosso) apontam que:

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. **Isto implica renunciar a qualquer epistemologia geral.** Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo.

Os conhecimentos indígenas partem de um lugar de produção específico, no qual os(as) professores(as), antes mesmo de adquirirem uma formação acadêmica já estão alimentados por essa aprendizagem primeira, que fortalece e é fortalecida mutuamente, “a gente começa a aprender na comunidade e da comunidade a gente traz os conhecimentos pra aprofundar e melhorar na sala de aula” (Xener, outubro, 2023); então, a comunidade se configura enquanto escola-território, a faculdade criada pela Natureza Sagrada para ensinar ao(à) professor(a), por meio da sensibilidade, temas que escapam ao olhar eurocentrado referente à concepção de escola/conhecimento, cultura e identidade. A comunidade, ao ser incorporada à prática docente, concretiza-se enquanto um universo de possíveis aprendizagens, sendo a sua maior fonte de saber inesgotável,

Os mais velhos, então é a partir deles, que eu enxergo muito os mais velhos como detentores da ciência, então essa ciência envolve tudo, desde a natureza até a vivência diária porque eles são detentores desse conhecimento, então a

gente vai através deles enxergar esses conteúdos que no caso são os conhecimentos todos tradicionais vivenciados, o toré, os rituais, a natureza em si, tudo, até a vivência na comunidade, os costumes que tem a comunidade (Clarici, outubro, 2023).

Assim, os saberes indígenas inseridos na prática docente são aqueles que falam do dia a dia dos indígenas, que dialogam com o seu mundo e com as suas maneiras de pensar. Toê (outubro, 2023) os conceitua como “os conhecimentos tradicionais do povo que vêm passando de geração em geração, a questão do plantio, na questão da colheita, experiências com a barra, com o tempo”, todos viram conteúdos escolares e podem ser classificados como ancestrais/espirituais, identitários, culturais, tradicionais, pois cada temática dá destaque a uma representatividade da sua existência, como o toré, o ritual, os mitos, os Tacós²⁷, a agricultura familiar e/ou do encantamento, o contexto de luta, as grandezas territoriais, a organização sociopolítica, são nítidas demonstrações de como os conhecimentos prévios chegam até a sala de aula por intermédio do(a) professor(a). Esses conteúdos são também retirados

da proposta pedagógica política do PPP do povo. São os movimentos dentro do povo, as assembleias, as retomadas que já aconteceram dentro do povo e os momentos do dia a dia mesmo que a gente vivencia. Os conteúdos específicos trabalhados são, partindo do povo, da questão do povo são voltados para a história que o povo vivenciou, todo o seu passado de luta, são contados através da nossa própria produção. Do povo e dos povos, quando eu falo do povo eu estou falando do povo Xukuru, mas aí eu preciso entender que é obrigação do professor conhecer sobre o processo de luta e de história dos povos indígenas do Brasil, dos povos indígenas da América, então quando eu estou falando em conteúdos específicos também estou falando disso, não é só do povo, é do povo e dos povos (Krecar, outubro, 2023).

Quando é sublinhado que os conhecimentos indígenas não são exclusivamente sobre o seu povo, mas sobre os povos da América Latina e em outro momento destaca-se que são sobre os excluídos do mundo, de modo geral, consegue em seu fazer docente imprimir o que Ballestrin (2013, p. 105) chama de giro decolonial, “basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade”, isto é, dar espaço às epistemes emergentes dos territórios e corpos subjugados, desafiando o pensamento hegemônico que determinou/determina unilateralmente as formas de ser, poder e saber.

²⁷ O termo Tacós se refere ao conjunto de vestimentas tradicionais do Povo Xukuru, feitas de palha, como também de sementes, penas e madeira, geralmente utilizadas em datas que marcam as tradições, as mobilizações e/ou apresentações dentro e fora do território.

Embora os(as) educadores(as) enfatizem que os saberes presentes em sua prática, em grande parte, advêm do campo simbólico, faz-se imperioso destacar que, no âmbito da sala de aula, os recursos materiais didáticos são indispensáveis à execução de um ensino significativo, que transforme os saberes tradicionais orais em materialidade, para que esses, ao se transformarem em instrumento visual e palpável, alcancem discentes e docentes que não foram contemporâneos ao tempo e aos sujeitos históricos do início da luta, o que também termina por eternizar, por meio dos registros visuais, auditivos e textuais, os mais velhos que um dia foram/serão seres encantados, mas que permanecerão formando as novas gerações.

Quando conversamos com os(as) educadores(as) sobre os recursos didáticos disponíveis para a facilitação da sua prática no quesito transposição dos conteúdos específicos, disseram o seguinte: “os específicos eu elaboro, pego o conteúdo geral e elaboro o específico, trago pra nossa realidade” (Xener, outubro, 2023); Krecar (outubro, 2023) continua nessa linha de raciocínio ao explicar:

o que eu vivencio sobre prática específica em sala de aula é do meu próprio conhecimento, da minha participação nas lutas, da minha vivência com o movimento indígena, enquanto professor há 28 anos essa é minha experiência, o material que a gente tem ele é pouco, muito restrito, a gente tem o livro Xukuru filhos da mãe natureza.

Esse recorte da entrevista nos revela que, em grande maioria, os textos que adentram na sala de aula e que situam o conhecimento indígena do povo são produtos de sistematizações dos(as) próprios(as) professores(as), que, ao se depararem com a necessidade de cumprimento dos ideais educacionais Xukuru, precisam atuar enquanto formuladores(as) dos conteúdos **outros**, embasados na bagagem que carregam das experiências acumuladas com a luta. Contudo, ressaltam que alguns livros como **Xukuru, filhos da mãe natureza**, **Educação se aprende mesmo é na comunidade** e **Meu povo conta**, são exemplos de subsídios que servem de esteio para a efetivação de suas práticas ancoradas na sabedoria ancestral.

A imagem abaixo apresenta os livros que os(as) professores(as) citaram como recursos didáticos disponíveis ao exercício de suas práticas docentes Xukuru. Vejamos a seguir:

Fotografia 6 – Recursos didáticos indígenas



Fonte: A autora (2024)

Ao captar a indicação dos sujeitos da pesquisa que possuem maior experiência docente, referente a seus esforços em tornar suas ações didáticas em decoloniais, porque pautadas nas especificidades do povo e explicitamente apoiadas pelas experiências acumuladas ao longo da vida dedicada à luta, fez-nos pensar sobre a possibilidade de intensificação das tensões nos campos epistêmicos-didáticos-políticos e pedagógicos, nas práticas dos(as) educadores(as) iniciantes, especialmente dos(as) não indígenas, que, por meio dos processos seletivos internos, têm adentrado nas escolas Xukuru. Na próxima subseção aprofundaremos o debate acerca dos desafios da colonialidade sobrepostos ao fazer docente Xukuru.

7.2.1 Desafios da Colonialidade frente à Prática Docente Xukuru e os possíveis caminhos para a Decolonialidade

Analisaremos nessa subseção as intervenções que as heranças coloniais, por meio dos eixos da colonialidade, têm provocado na Prática Docente Xukuru, ao revelar os desafios que se impõem todos os dias aos(as) professores(as) para a concretização de ações desvestidas dos trajes eurocentrados e direcionadoras do fortalecimento étnico Xukuru, de modo a revelar os tensionamentos produzidos por essas forças opostas e suas consequências na prática dos(as) educadores(as), aqui entendida enquanto prática social (Franco, 2016). Sublinhamos que nossa intenção não é apontar qual prática está sobreposta à outra, mas contribuir para a reflexão coletiva dos(as) educadores(as) quanto à reprodução de conceitos e atitudes que partem de

lugares/sujeitos diferentes em direção ao que determina a colonialidade, mesmo que inconscientemente.

Atualmente, são muitas as maneiras encontradas pela modernidade/colonialidade de se fazer viva no imaginário, nas subjetividades e na materialidade da vida das distintas sociedades, de modo que as roupagens são nitidamente modificadas com o intuito de atender ao mesmo ideal, a exemplo do termo neoliberalismo, que está em destaque nos últimos tempos, mas que tem mantido sua essência latente, com a ideia central de implementação de um projeto comum de sociedade, a serviço da engrenagem capitalista, ao dar lugar a quem sempre esteve acomodado do lado de cá da linha sacrificial e continua a relegar à margem os esquecidos/excluídos/oprimidos/desacreditados do mundo.

A educação e consequentemente a prática docente hegemônicas que foram pensadas e estruturadas a partir das teorias pedagógicas e políticas de não reconhecimento das diferenças enquanto elemento basilar da igualdade de direitos terminam por ceifar toda e qualquer presença diversa e afirmativa contida na escola-território. As formações escolares, sobretudo as acadêmicas de grande parte dos(as) docentes Xukuru foram dentro dessa perspectiva e assumir esse lugar é o primeiro grande passo para transformar sua prática e ser também um sujeito de transformação da prática discente e da prática comunitária.

As inúmeras formas de desvelamento dos ideais colonialistas podem ser observadas pelas diferentes arestas da colonialidade, fixadas em distintas dimensões da vida em sociedade, seja na comunidade, seja na escola, e, como consequência, se materializam no fazer docente indígena, através de relações intrínsecas e articuladas, pressionando para a formação de um indivíduo dentro do padrão de cidadania universal. Arriscar-nos-emos a pensar quais são as arestas da colonialidade e como podem atuar no contexto da Prática Docente Xukuru.

A vertente da colonialidade do poder “Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal” (Quijano, 2000, p. 242), e nesse caso a prática docente acaba por refletir a pedagogia que embasa sua perspectiva de sociedade. Ao olhar para a escola Xukuru, podemos considerar que a prática das(os) educadoras(es) é transpassada pela colonialidade do poder, por meio de alguns aspectos, como, por exemplo, o formato em que são ministradas as aulas, a divisão da carga horária, que fragmenta o tempo pedagógico em pequenos pedaços, de modo a fazer com que cada professor(a) individualmente execute sua aula, sem um diálogo interdisciplinar e/ou transdisciplinar com as outras áreas do

conhecimento, produzindo a ideia de autossuficiência por parte de cada disciplina que tem sua condução a cargo do(a) educador(a). Podemos visualizar isso na fala seguinte:

a falta de uma organização de aulas, de horas-aulas que possam fazer com que o professor tenha mais tempo com os estudantes, que eles possam aprender aprendendo, aquela história, você vai passar 25 minutos em sala de aula com o estudante, 30, 35 minutos com o estudante em sala de aula, dificilmente ele vai aprender. Acho que é isso né, a falta de material específico, a falta de uma organização de aulas, de horas-aulas que possam fazer com que o professor tenha mais tempo com os estudantes, mesmo que você na aula seguinte volte com o conteúdo e repita, além de você não vivenciar os conteúdos necessários para aquele período, para aquela carga horária, você acaba sendo repetitivo, muito cansativo e não dá, essas são as grandes dificuldades (Krecar, outubro, 2023).

Outro elemento em destaque se refere à formação docente, sobretudo acadêmica, cujo currículo não esteve pautado pela interculturalidade e em grande parte não foi capaz de oferecer condições político-pedagógicas de pensar certo, isto é, “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (Freire, 2002, p. 16) e assim transformá-lo, o que pode potencializar a presença de um(a) professor(a) que, ao ocupar a sala de aula, venha a assumir uma postura autoritária, antidialógica, centrista e utilizar-se de uma didática engessada, que não permite a construção e sistematização coletiva do conhecimento. A respeito da formação, Xuar diz:

A minha formação acadêmica infelizmente ela não deu conta de me formar enquanto uma professora Xukuru, porque eu não fiz essa formação intercultural, a minha formação foi na escola não indígena, numa faculdade não indígena, então lá nenhum conteúdo específico a gente viu, então assim, o que me formou enquanto professora Xukuru foi a minha vivência no dia a dia, as minhas práticas nos movimentos, participando e as trocas de experiências nos momentos que a gente teve com os projetos didáticos anteriormente, quanto as formações que a gente tinha dentro do povo, então isso foi o que me fortaleceu e o que me fez ser uma professora Xukuru, agora com a minha formação acadêmica eu não conseguiria, eu ia ser uma professora do Estado, mas assim, uma professora Xukuru mesmo, minha formação não ajudou em nada (Xuar, outubro, 2023).

A presença incisiva da colonialidade do saber (Mignolo, 2005) é identificada nas ações dos(as) docentes quando há a corporificação nas práticas de uma matriz curricular eurocêntrica, a qual seleciona e organiza os conhecimentos que partem do Norte global, hierarquicamente em posição de privilégio, sendo ensinados como verdades incontestáveis. Segundo Toê (novembro, 2023),

Os conteúdos gerais são os conteúdos que são oferecidos pela grade, a grade curricular, o Estado ele passa os conteúdos, eles mandam uma grade de conteúdos que são os conteúdos chamados oficiais, que são para serem trabalhados nas escolas, então são conteúdos trabalhados nas escolas dos não índios, também são trabalhados aqui na escola da mesma forma.

Essas epistemes relegam aos saberes contextuais a função de complementariedade, uma vez que compõem a base diversificada e ficam aquém do processo de ensino. Xuar (outubro, 2023) afirma: “então hoje a gente vive mais o que é conteúdo do Estado, tem que cumprir carga horária porque o Estado determina e estamos esquecendo as nossas próprias vivências” – percebe-se que a lógica estatal busca através da imposição dos conteúdos e da carga horária solidificar um único saber-fazer considerável, dentro do padrão branco de sociedade almejado.

A escassez de material que trate da história dos povos indígenas a partir da ótica dos próprios povos, que retrate as lutas dos excluídos e suas contribuições para a formação político-social-econômica-cultural do Brasil, que fale especialmente da cultura Xukuru, através da contação dos mais velhos é parte do plano colonial de ocultamento das histórias **outras**; como reflete Krecar (outubro, 2023), os recursos didáticos “são poucos e alguns com informações muito atrasadas, que aí você vai ter que buscar informações para não passar informações erradas e aí você acaba também pesquisando e ficando repetindo as coisas”.

Alguns questionamentos atravessaram nossas análises: por que considerar um único currículo na construção do saber, quando há saberes diversos? Por que há a abundância de material didático para trabalhar as concepções brancas de homem e sociedade nas prateleiras das escolas, os quais, em sua maioria, trazem representações negativas das diferenças? Por que faltam recursos para a produção de materiais que abordam o conhecimento indígena e consequentemente geram dificuldades no trato do fortalecimento étnico no chão da escola? Podemos concluir, por meio da fala que se segue, que esses aspectos são resumos/resíduos das práticas coloniais que tentam a qualquer custo desmobilizar e descredibilizar os coletivos sociais, entre eles os indígenas; Krecar (outubro, 2023) enfatiza que “a própria falta de material específico para se trabalhar a questão da história dos povos indígenas, dos povos afro e tudo mais, essa falta de material específico, o currículo que é uma imposição também do Estado, tudo isso é resíduo do colonialismo”.

Na sociedade, a colonialidade do ser (Walsh, 2007) é revelada pela permeabilidade e modelagem da identidade étnica, de gênero e sexual diversas, as quais são coagidas a tomar sistematicamente como arquétipo o que dita a Europa. Por conseguinte, aqueles(as) que estão diretamente envolvidos(as) no contexto educacional são contaminados(as) por visões

cristãs/eurocêntricas, que advêm da herança catequética colonial. Quando as tradições culturais, como a dança do toré, por exemplo, deixam de ser vivenciadas na sala de aula ou na escola pelos(as) docentes e dão espaço para práticas fundadas no centro-norte-global, são sinalizações frente à incorporação da colonialidade do ser. Em resposta ao que apresentamos, Krecar (outubro, 2023) cita que

a outra dificuldade que a gente encontra talvez é que a gente sempre trabalha a questão específica aliada a prática cultural, por exemplo, é fato que a escola não tenha essa obrigação de substituir, por exemplo, os terreiros de ritual, mas também é fato de que a gente não tá perdendo nada quando a gente tá vivenciando o ritual ou o toré durante o momento de aula ou qualquer outra coisa nesse sentido, porque nós somos a escola, a escola está encravada no nosso território e nosso território é cultural.

Por fim, a colonialidade da Mãe Natureza (Walsh, 2009) está inserida no caráter disruptivo homem-natureza, as ideias prevalecentes tendem a ser aquelas em defesa de uma postura capitalista perante o mundo, ao enxergar a biodiversidade dentro do viés predatório, enquanto uma mercadoria que está para o engrandecimento dos grandes proprietários dos meios de produção, o que vai contra os princípios que regem a vida indígena, pois fere os direitos da Mãe Natureza, e nesse sentido apenas fortalece o projeto moderno de sociedade e cada vez mais destoa dos projetos que cada povo desenvolve. Assim, a Prática Docente Xukuru termina por também empreender esse tipo de colonialidade quando o sistema impulsiona a pensar e agir na mesma direção do que impõe o mercado, sem apontar meios alternativos de sobrevivência e de relação harmônica com o meio ambiente. Segue-se o relato de Xener (outubro, 2023) quanto às barreiras impostas à docência nesse aspecto da colonialidade:

a questão dos plantios, a gente tem uma questão muito forte sobre isso, porque enquanto a gente na sala de aula está buscando melhorias, está mostrando para os alunos que precisa melhorar essa forma de trabalho, vem a questão financeira, então assim, é uma barreira, é uma dificuldade, porque realmente é, né? A gente sabe que esses grandes plantios que tem por aí só vão trazer algumas doenças.

Quando Xener aponta a questão financeira como um empecilho para trazer uma abordagem desconstruída em sala de aula frente à relação com a natureza, de modo mais específico com a prática da agricultura do encantamento, aquela em que a Mãe Terra é entendida como o centro de tudo, isto é, princípio, meio e fim, está sendo dito que o cultivo da agricultura em larga escala dentro do território, além de um mal posto aos recursos naturais é também um mal à vida indígena, pelos danos provocados à saúde física e espiritual.

Porém essa prática representa atualmente um meio de sobrevivência para a grande maioria das famílias Xukuru, principalmente da região Ribeira, mesmo que a riqueza gerada tenha se concentrado nas mãos dos donos dos meios de produção, boa parte não indígena. Quando Xuar nos aponta que ir contra o sistema significa esbarrar em obstáculos que envolvem questões de sobrevivência, mesmo que em situações precárias, suscita-nos um questionamento: como ir contra a colonialidade da Mãe Natureza no campo teórico, se no campo prático a realidade se apresenta dura e fatídica à colonialidade?

Os(as) educadores(as), ao postularem reflexões em torno das heranças suplantadas pelo colonialismo, acabaram por trazer provocações para o âmbito coletivo um tanto importantes; percebemos que abordar a colonialidade da Mãe Terra, por exemplo, requer uma discussão mais ampla e um empenho que está para além do contexto de sala de aula, isto é, pressupõe um esforço de todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais, logo a organização sócio-política, através das lideranças, precisa estar à frente desse movimento, buscando alternativas junto ao povo para superar as amarras coloniais e assim fazer com que o projeto de vida e de futuro do povo esteja cada vez mais próximo da realidade. Clarici (outubro, 2023) nos lembra que,

quando você tem a liderança como ponte né, essa ponte de levar, de trazer, então daria para a escola uma possibilidade maior dessa construção que a gente pensa para o futuro do nosso projeto de futuro, porque as vezes fica só na escola, eu vejo assim que a escola hoje ela é essa formadora, então ficou só na escola essa questão de formação mesmo, mas a gente não vê a escola só como um espaço, mas eu percebo que as pessoas veem a escola mais como espaço de formação, onde não é só a escola, mas sim o que está lá fora da escola, na comunidade, então eu percebo que pra ter um futuro, um projeto de futuro melhor para o povo Xukuru teria que ter essa abertura maior tanto das lideranças, porque vem das lideranças, então das lideranças essa parceria maior na comunidade pra ver se realmente esse projeto de futuro que é pensado para o povo Xukuru, porque até então eu percebo que fica muito na escola e fica frágil, porque não fica algo fortalecido, quando está a comunidade envolvida é fortalecido.

Fica evidente que os processos de ensinar e aprender, no modo Xukuru, envolvem uma dimensão muito mais abrangente, para além do território escolar, em que o comprometimento com a decolonialidade requer um engajamento coletivo, primeiro de conscientização das feridas coloniais abertas há séculos, mas que perduram latentes interferindo em seus modos de vida, e que exigem como resposta a práxis dos sujeitos antes pensados inferiores, desumanos, incultos, incapacitados, e que hoje incomodam o sistema por afirmarem sua presença positiva, consciente e desobediente no mundo.

Outro componente bastante aparente na fala dos(as) profissionais da Educação Xukuru, como sinal da resistência à colonialidade do ser, refere-se à aquisição da consciência de que não são mais um povo em isolamento, visto que o contato com o homem branco impôs a adoção de aspectos culturais ocidentais, em detrimento da sua própria cultura. Esses(as) educadores(as) defendem que o ensino não pode ser reduzido ao compartilhamento exclusivo dos conteúdos indígenas, porque entender, por meio dos conteúdos não indígenas, as nuances que sustentam o Estado-nação é pré-requisito para o enfrentamento de políticas, projetos e programas homogeneizadores das diferenças.

É promovida pelo(as) educadores(as) o que podemos chamar de relação entre os dois campos do conhecimento, em que de um lado estão os saberes indígenas e do outro os saberes não indígenas. Por meio de associações concretas, são quebradas as linhas divisórias que tendem a separá-los em campos opostos, de modo a vislumbrar a materialização da horizontalidade entre os distintos conhecimentos. Toê (novembro, 2013) exemplifica da seguinte forma:

A gente pega esses conteúdos gerais e vamos encaixando né, vamos fazendo adaptações e trabalhando fazendo uma junção com a realidade, com a história do povo, a gente vai utilizando dos nossos conhecimentos, dos conhecimentos tradicionais do povo e a gente vai fazendo essa junção com esses conteúdos, com esses conteúdos gerais.

As junções feitas em torno dos conteúdos a serem trabalhados com os(as) discentes são pensadas através de planejamentos elaborados bimestralmente/semestralmente, em conjunto, por cada área do conhecimento, refletidos e aprofundados no planejamento individualizado de cada profissional, identificando como cada conteúdo do livro didático pode suscitar uma interrelação com os conteúdos enraizados na comunidade.

Eu tento fazer uma ligação a partir dos eixos, então eu pego o eixo dentro daquele conteúdo que eu quero trabalhar o específico e pego um eixo, ah nesse eixo aqui eu posso trabalhar, vamos dizer que eu pego a agricultura, ah nesse eixo eu posso pegar um texto que eu vou trabalhar o gênero notícia, aí eu pego lá um texto que trabalha agricultura e ele é notícia, então já dar pra mim trabalhar e aí eu faço essa ligação entre o científico com o específico (Clarici, outubro, 2023).

Os eixos que direcionam a Educação Escolar Xukuru partem de princípios – Interculturalidade, Diferença, Coletividade, Especificidade – tidos como fundantes para o direcionamento de práticas convergentes com o projeto de escola e de sociedade que se pretende

construir. Clarici frisa que seus planejamentos são elaborados com fins de atender ao que rege os princípios e eixos da Educação Escolar Xukuru, sem perder de vista aquilo que está posto pelo currículo nacional,

Para o povo Xukuru, o princípio vai além do que se entende enquanto conjunto de normas e padrões. Fundamenta-se na relação do ser indígena consigo, com o outro e com a Natureza Sagrada. Entendemos por natureza, tudo que é vivo em nós e para além de nós, que pulsa através do que somos, sentimos, vemos e fazemos. Neste sentido, a história viva dos povos tradicionais, do povo Xukuru do Ororubá orientada pela natureza sagrada, com o objetivo de fortalecer uma nação, aponta como elementos de sua estrutura a **Especificidade, a Coletividade, a Interculturalidade o respeito às Diferenças**, buscando compreender e fortalecer em si e no outro, sua identidade étnica. A nossa identidade étnica, vivida, vivenciada e fortalecida a partir das memórias dos nossos Toipes fundam os eixos que norteiam os processos da organização e da pedagogização através da ressignificação dos princípios (Xukuru, 2023, p. 13, grifo nosso).

Embora os(as) educadores(as) Xukuru tracejem em seus discursos as interrelações que fazem entre os dois modos de conhecimento, também revelam as dificuldades em fazê-las, pois indicam que as formações docentes às quais foram submetidos(as) se basearam em currículos conservadores, que pouco refletiam sobre a diversidade para além dos aspectos inclusivos e de reparação; além do mais, há falta de recursos didáticos que tratem com profundidade as questões históricas envolvendo os aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais, ambientais dos contextos locais, sobretudo dos povos e grupos socialmente excluídos. Essa escassez e as demais questões apresentadas tendem a ser empecilhos para a efetividade de uma prática intercultural crítica. Xener (outubro, 2023, grifo nosso) destaca que

Essa forma de adaptação é exatamente onde se dificulta, por quê? **Porque tem conteúdos que dá pra gente trazer pra realidade do nosso aluno e tem outros que não dá**, então a gente faz a mediação, aqueles, por exemplo, quando eu falo de química, que eu trago a fonte de energia principalmente do humano quando a gente precisa de energia, então a gente vai trazendo essa situação voltando pra os alimentos que eles utilizam no dia a dia deles. Então a gente busca realmente esse conteúdo geral, introduzindo o específico.

Apesar de ter como direcionador da prática os princípios e eixos do povo, o que prevalece como organizador da ação docente é aquilo que está posto no currículo oficial e que, por uma orientação da gestão no âmbito interno, articulada à vontade e compromettimentos de cada um(a), a especificidade aparece e ganha espaço nas miudezas do tempo aula. Comprovemos quando Xener aponta que introduz o específico dentro do geral, ou seja existem conteúdos que se apresentam enquanto oficiais, mas que ao serem impostos passam a ser

reavaliados e repensadas as formas de inserção dos específicos. Toê (outubro, 2023) dá continuidade a esse raciocínio ao explicar que

A gente pega esses conteúdos gerais e vamos encaixando né, vamos fazendo adaptações e trabalhando fazendo uma junção com a realidade, com a história do povo, a gente vai utilizando dos nossos conhecimentos, dos conhecimentos tradicionais do povo e a gente vai fazendo essa junção com esses conteúdos, com esses conteúdos gerais.

Quando nos deparamos com essas afirmativas, nos questionamos quanto à possibilidade de uma prática que pode estar em caminho tanto para a criticidade quanto para a funcionalidade, visto que os(as) educadores(as) apresentam em seus discursos a consciência frente à importância de uma educação que esteja inclinada ao fortalecimento cultural e identitário e à necessária desconstrução de conceitos e atitudes herdadas do colonialismo, mas que ainda esbarra nos limites de pensar a educação partindo primeiro da contemplação dos seus aspectos universais, como direciona a BNCC, através dos conteúdos unívocos e globais.

Nos conteúdos gerais sempre tem alguns conteúdos, não são todos não, mas tem alguns conteúdos que dá pra gente fazer uma adaptação nos conteúdos oficiais do povo e tem outros que também não dão pra fazer essa adaptação, então a gente tem que de certa forma trabalhar, como eu volto a dizer, porque o aluno precisa desse conhecimento, não precisa só do conhecimento específico, como ele precisa dos conhecimentos gerais e é ruim fazer essa adaptação (Xuar, outubro, 2023).

Os termos “encaixar” e “adaptar” enunciados pelos(as) educadores(as) podem revelar essa forte característica funcional, uma vez que deixam evidente que os saberes tradicionais são inseridos dentro da ideia de algo preexistente, que está posto, instituído, sacramentado, todavia chegam para acrescentar, integrar, complementar, são adaptados aos conhecimentos já consagrados pelo pensamento moderno, isto quando são adaptáveis, pois, como enfatizado por Xuar, existem aqueles que não dão para fazer essa adaptação. Ao analisar os objetivos definidos pelos(as) educadores(as), ao longo da pesquisa, em torno do papel da escola e do(a) educador(a), refletimos sobre a que e a quem se propõe a Educação Escolar Xukuru, quando o ensino dos conteúdos se pauta pela lógica moderna do seu ordenamento.

Outro elemento fortemente capturado nos diálogos que construímos e que revela a colonialidade do ser – porque vemos elementos que demonstram o interesse na cultura e, portanto, no conhecimento construído pelo branco em contraposição aos saberes tradicionais do povo, o que se alimenta e corrobora com a perspectiva neoliberal de sociedade, ao ter em

vista a ocupação de espaços que os levem ao mercado de trabalho, mesmo dentro da visão capitalista de produção – é o relato enfático, portanto esclarecedor, da interculturalidade funcional, quando revelam que a estruturação dos conteúdos não indígenas e indígenas são arquitetados sem que fique nítido para os(as) educandos(as) que os saberes indígenas estão entrelaçados para que não os rejeitem. Assim, o(a) regente da sala reconhece o lugar do conhecimento plural, pensa e diz o estar incluindo, no entanto reproduz a colonialidade do poder/saber ao omitir sua expressiva presença. Para Walsh (2009, p. 09),

(...) la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uninacionales por práctica y concepción) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural – las que mantienen la desigualdade (...).

Vejamos o que descreve Xener (outubro, 2023, grifo nosso):

Um dos fatores que eu costumo dizer sinceramente, **eu não chego dizendo eu vou trabalhar o específico não, eu simplesmente dentro do meu conteúdo eu trago o específico que eles não percebiam** de certa forma, porque se, por exemplo, quando tem alguma situação como o ATL que a gente chega com um texto, com alguma coisa relacionada ao ATL, **“ah isso de novo”, então assim, tem uma certa resistência que os alunos muitas vezes não querem, aí eu prefiro** fazer dessa forma, trago o específico de forma que eles não sintam, entendeu, aí eles não reclamam, mas se eu trouxer assim, ah esse é específico eles reclamam, por isso, eu não tenho problema nenhum em trabalhar com eles nesse formato.

Não ter problema algum em trabalhar nesse formato de relacionamento dos conteúdos pode ser na verdade uma grande problemática frente à corporificação do projeto de presente e de futuro almejado e defendido pelo povo e que vê na educação escolar o seu grande esteio, dado que a rejeição dos(as) estudantes e a pressão pelo ensino apenas de conteúdos comuns a todos os sistemas de ensino exprimem o quão as colonialidades do ser, poder, saber estão fixadas no imaginário dos(as) estudantes e impulsionam o desejo de aquisição do saber hegemônico, de modo a interferir no planejamento da aula, e por conseguinte no rumo da prática docente, mesmo que signifique o distanciamento daquilo que lhes é primordial – aprender com e a partir do seu enraizamento territorial. Segue-se o relato de Clarici (outubro, 2023, grifo nosso) sobre a vivência dos conteúdos:

ao mesmo tempo, **eu percebo hoje que os meninos nem percebem, porque antes eu via que quando você leva muito solto, vou trabalhar hoje o texto**

tal sobre ser Xukuru, “ah vai começar a falar sobre índio de novo, não sei o quê” e assim nessa interação, eu vejo que eles nem notam, só se você fizer uma pergunta direta, aí você leva a intenção, trabalhar a questão da interpretação, a compreensão de texto, aí você joga uma pergunta lá, para você o que é ser Xukuru?, aí eles vão perceber, mas se não, se eu não colocar e lá eu colocar ser Xukuru é isso e isso, identifique o verbo aqui, eles não vão perceber né, aí eles vão achar natural, eles tão vendo que eles tão aprendendo o científico e ao mesmo tempo o específico sem nem perceber.

Os significados que os termos “relação” e “interrelação” produzem, no que tange ao conhecimento, revelam uma prática intercultural, já que os modos de pensar com suas singularidades são postos em inteira conexão, o próprio prefixo “inter” supõe uma relação, em que pese afirmar que essas epistemologias necessitam estar em plena conversação, em contínua horizontalidade. Como apontado acima, não podem estar soltas, desvinculadas; mas entrelaçadas não significa ocultadas, escondidas, imperceptíveis, ou seja, precisam estar visíveis, às claras, no processo de ensino-aprendizagem, em que docentes e discentes coletivamente entendam e assumam uma postura disruptiva frente à razão eurocêntrica, acolham a vivência dos conhecimentos que lhes são particulares e os naturalizem porque são parte da sua essência, não porque estarão dissolvidas naqueles não indígenas, para que, desse modo, os estudantes Xukuru, ao tomarem consciência de sua História, também possam por ela lutar.

Quando os ensinamentos tradicionais do povo são reconhecidos como necessários, mas são camuflados, como podemos verificar quando Clarici afirma que o específico – os saberes indígenas – são trazidos à prática sem que os(as) discentes percebam, observamos o aparecimento do verniz da colonialidade (Almeida, 2017), em que as realidades **outras** estão sendo evidenciadas, no entanto a marca registrada da recolonialidade continua atuando para garantir que a inteligibilidade predominante seja a que historicamente se constituiu como verdadeira e racional.

A escola da qual falamos é uma escola indígena, assentada na comunidade e nas práticas ancestrais, por essa razão carece contradizer as narrativas orquestradas pelo invasor que lhes conferiu o ocultamento da História e memória dos antepassados durante séculos de invasão. Assim, na contra mão da colonialidade, é preciso que os(as) estudantes notem, percebam, aceitem, assumam, conscientizem-se, indignem-se, lutem por uma escola que, ao falar abertamente das suas raízes, fortaleça a sua cultura e espiritualidade, não se isolando dos enredos mundiais, mas entendendo que conhecer as bases do pensamento que lhe constitui enquanto ser indígena é o instrumento fundamental de revestimento da força encantada para o enfrentamento das novas tentativas republicanas de esquecimento étnico.

Outro debate que se levanta perante a concretude da educação específica, diferenciada e intercultural, paulatinamente tensionada pela colonialidade, refere-se à presença de professores(as) não indígenas atuando nas escolas Xukuru, um dado que gera preocupação por parte daqueles(as) que, ao se comprometerem com a educação do povo, veem difíceis formas de desconstrução das presenças coloniais no terreno da escola, ao visualizar que as formações desses(as) educadores(as) se sustentam em currículos e didáticas que partem de pensamentos hegemônicos. Além disso, a maioria não possui pertencimento étnico ou até mesmo militante quanto às lutas dos povos indígenas e/ou de outros grupos marginalizados. Como frisa Krecar (outubro, 2023), “a falta de conhecimento mais aprofundado sobre a história do povo daqueles novos que chegaram” compromete a prática docente decolonial.

Não significa dizer que esses(as) professores(as) não tenham competência teórica e metodológica para desempenhar sua função, ou até mesmo buscar aprender com o povo as suas histórias de luta, uma vez que existem professores(as) não indígenas contemporâneos(as) às retomadas do território e têm engajamento e comprometimento com a luta, porém existe uma presença mais recente de profissionais brancos que têm adentrado nas escolas Xukuru e que não possuem vivência com o movimento indígena, tampouco com outro movimento de luta social, o que recai na discussão da importante efetivação de uma prática docente Xukuru que tenha sua materialidade fincada no enraizamento territorial Xukuru, sendo fortalecida e fortalecendo todos(as) que bebem da fonte cultural/ancestral Xukuru. Segundo Clarici (outubro, 2023, grifo nosso),

A formação acadêmica é muito importante, mas também a formação nossa precisa até porque eu **percebo que hoje tem pessoas muito novatas que não teve a nossa formação**, com os nossos mais velhos, a nossa formação lá na retomada, a nossa formação lá no encontrão da Copipe, minha gente, foi quem nos formou, né? E como não se tem hoje, então o que é educação indígena? Muita gente não sabe o que é uma educação indígena.

Como apontado, a formação universitária é importante, mas não é suficiente diante das intenções e dos inúmeros desafios postos à Educação Escolar Indígena Xukuru. Os processos formativos entendidos como basilares para a composição/constituição dos(as) professores(as) Xukuru e que não se findam em nenhuma etapa, mas perpassam toda vida educacional e social, através da aquisição de saberes-fazeres alimentados por espaços, tempos e sujeitos **outros**, carecem ser apreendidos no contato harmonioso com a Natureza e com todos os seres que nela vivem. A formação continuada ancorada na especificidade do povo e no diálogo intercultural com os diversos grupos étnicos é vislumbrada como o caminho para a vivência de uma prática

específica, leia-se prática enraizada no território Xukuru. Como sublinhado pelos parceiros da pesquisa, essas formações que emergiam dos encontrões da Copipe, das mobilizações, das retomadas eram práticas bastante recorrentes em tempos passados e propulsores de ações embasadas no jeito próprio de pensar e fazer educação dos povos. Podemos perceber a ênfase dada à formação continuada específica como eixo direcionador quando no discurso é sublinhado que

A formação, eu vejo que a formação, porque se tinha muito antes, essa prática de fortalecer o professor, porque você se sente fortalecido quando você participa de uma formação e essa formação específica, não é uma formação que eu falo do conhecimento geral, até porque o conhecimento geral você que busca o conhecimento, você que vai atrás, não que o conhecimento específico você também não vá, mas quando você tem alguns detentores que auxiliam você se sente mais fortalecido, isso se tinha muito antes, hoje não se tem mais (Clarici, outubro, 2023).

Cumprir com o princípio da especificidade requer competências e habilidades que não se adquirem com as formações acadêmicas, sobretudo não interculturais, mas que são absolvidas com a escuta dos mais velhos, com o sentir a força encantada, com a pisada do toré e das tradições, com a doação da vida à luta pelo território, pela garantia da existência das atuais e das futuras gerações. Ao se deparar com educadores(as) novatos(as) que não participaram do processo de retomada e de luta, deve-se defender as formações político-pedagógicas em continuidade, feitas por quem conhece essa História e protagonizou junto ao cacique Xikão a retomada da identidade étnica, constitui a base para a desobediência à matriz epistêmica de poder/saber e a promoção de uma categoria que pode ser denominada de **formação territorializada**, ou seja, uma formação que seja *a priori* enraizada nas lutas, memórias e resistências Xukuru. Krecar (outubro, 2023) aponta que,

se não forem os encontros, as formações continuadas nossas e aquelas que o Estado organiza, a gente não dá conta de uma formação que vá nos ajudar numa prática cada dia melhor em sala de aula, uma prática específica e libertadora, por exemplo, dentro dos povos indígenas a gente não encontra hoje uma formação, nos dias de hoje, no passado sim, que dê conta da gente pensar uma prática a partir da orientação de Paulo Freire, a partir da Pedagogia freireana, a gente tem dificuldade hoje de compreender isso, de vivenciar isso, de se formar a partir desse viés internamente.

A prática docente decolonial, também alicerçada pelo pensamento freireano de libertação/transformação, exige primordialmente o enfrentamento à colonialidade do ser, subsidiada por uma formação decolonial, isto é, que esteja embasada nos saberes da

comunidade, nos saberes intrínsecos ao cotidiano e às realidades dos(as) educandos(as), e que se retroalimenta das forças mobilizadas por meio da luta pela terra, por liberdade e por sobrevivência com dignidade. Ao constatar que os(as) educadores(as) que atuam no campo de pesquisa já possuem formação inicial através da Licenciatura Intercultural Indígena e/ou pelas formações não interculturais, vimos que a formação continuada pautada na(o) e pela(o) especificidade/enraizamento é apontada como o eixo para a consolidação de práticas valorativas das crenças e tradições indígenas, portanto transgressoras dos ditames colonialistas.

No decurso do trabalho, ficou evidenciado que a própria escola é compreendida como espaço/tempo de formação continuada, diferente das antigas percepções que se atribuíam às capacitações orquestradas pelo Estado esse lugar formativo, as quais, em certa medida, não dialogavam com as necessidades apresentadas pelas escolas indígenas. O território escolar que se amplia para além do centro educacional moderno e alcança espaços e sujeitos outros de ensino precisa atuar como lugar estratégico de ação e reflexão do fazer docente, em que, coletivamente, os(as) educadores(as) experientes terminam por contribuir com os mais jovens, ao mesmo tempo que refletem de maneira sistemática sobre as suas ações, nesse movimento. A escola-território, nas suas distintas dimensões, é lugar privilegiado da formação em movimento. Dialogamos com a perspectiva de formação continuada defendida por Candau (2013, p. 311) ao destacar que,

Na experiência de professores e professoras, o dia a dia na escola é um lócus de formação. Nesse cotidiano, ele/a aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse lócus que muitas vezes vai aprimorando a sua formação, particularmente quando são favorecidos os processos coletivos de discussão, a reflexão e as buscas de aperfeiçoamento das práticas educativas.

Os dados revelaram contundentemente que, diante das tensões em circulação na escola e consequentemente na Prática Docente Xukuru, a formação continuada que tenha seu firmamento na cultura, História e ancestralidade Xukuru representa o trilhar de um caminho contra colonial perante as estruturas de conhecimento e formação solidificadas pela inteligibilidade ocidental, de forma a promover o que Grosfoguel (2008) nomeia de giro decolonial, ao trazer e valorizar os saberes **outros**, produzidos pelos sujeitos **outros**, em espaços **outros** de construção de conhecimento. Pensar em **formações territorializadas** suscita

despertar mais gente para esse processo de luta e de professores(as) que vão surgir no próprio seio do povo, para então a gente tá suscitando professores comprometidos com as várias causas, não é só a causa do seu povo, mas a

causa da humanidade, a causa dos povos indígenas espalhados pelo Brasil inteiro, pelo mundo inteiro, a causa dos oprimidos né, porque não basta só eu achar que eu sou o povo oprimido, nós somos, a humanidade tem um conjunto de oprimidos que precisa se unir em prol da sua libertação (Krecar, outubro, 2023).

A produção de uma prática decolonial, segundo Krecar, exige a princípio o comprometimento com causas que dizem respeito não apenas a seu contexto de pertencimento, mas à formação de alianças com aqueles(as) que juntos sentem as dores produzidas pelas feridas coloniais, a ponto de que a revolta contra as mazelas deixadas gere o impulsionamento de novas práticas, valorativas das pluralidades que circundam os diversos territórios da diferença colonial (Mignolo, 2008a; 2008b) e que formam a resistência frente aos projetos modernos e contemporâneos de esquecimento étnico cultural.

Por fim, os sujeitos/parceiros da pesquisa nos ajudaram a pensar a Prática Docente Xukuru enquanto uma prática historicamente situada, carregada de potencialidades por estar enraizada em um território originário e ancestral, o que lhes capacitam na junção de todos os elementos simbólicos e materiais da cultura Xukuru, na intenção de cumprir com os objetivos lançados à Educação Escolar Xukuru. Salientamos que os(as) educadores(as) desvelaram os rastros do colonialismo/colonialidade que se impõem à escola e ao saber-fazer docente, que comprometem o projeto de presente e de futuro almejado para o povo, e que acabam por ganhar robustez pelas formações institucionais.

Ao mesmo tempo, os/as professores/as Xukuru enxergam como possível horizonte para a materialização de práticas fundadas na identidade, cultura e tradição Xukuru as formações continuadas enraizadas no seu território, que, ao terem os próprios indígenas à frente do processo, conduzindo o despertar para a criticidade tanto daqueles(as) mais antigos na docência, quanto os(as) mais novos(as), levarão ao exercício e fortalecimento da educação específica, diferenciada e intercultural, e consequentemente revigorarão as forças em direção à desconstrução dos conceitos e práticas fundados com a invenção da América (Mignolo, 2007) e nas ações que objetivam produzir outros sentidos de escola e de prática docente.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a conclusão dessa pesquisa com o coração agradecido a Tupã, Tamain e à Natureza Sagrada, que, com suas sabedorias, nos conduziram à concretização desse trabalho e nos deram a oportunidade de, a partir do meu lugar de pesquisadora Xukuru, discutir com maior profundidade os campos da Educação Escolar Indígena Xukuru e da Prática Docente Xukuru, através do olhar de quem foi formada por essa educação e que hoje atua na formação de tantos(as) jovens das nossas comunidades. Utilizar-nos-emos deste momento para fazer uma análise geral das discussões trazidas ao longo da Dissertação, de modo a refletir sobre os pontos que conseguimos avançar, bem como os apontamentos suscitados ao longo dos estudos e da coleta de dados que produzimos.

Organizamos a seção de modo a retomar os elementos que compuseram e estruturaram a nossa escrita ao discorrer dos capítulos. Assim, tomamos como organizador a seguinte sequência: I- mapeamento das produções científicas publicadas na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco PPGEduC/UFPE, na relação com nosso objeto de pesquisa; II- retomada do objeto de estudo, dos pressupostos e dos objetivos; III- abordagem teórico-metodológica; IV- análise dos dados; V- resultados e limites da pesquisa; VI- contribuições da pesquisa para pensar a Educação Escolar Indígena e a Prática Docente Xukuru; VII- problematizações suscitadas por meio da pesquisa.

As pesquisas científicas submetidas aos contextos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco PPGEduC/UFPE permitiram-nos depreender sobre as apreciações em torno da Educação Escolar Indígena e a Prática Docente Indígena, que vêm sendo encampadas em instância nacional e local. Vimos que nos últimos anos tem havido uma crescente quantidade de pesquisadores(as) indígenas ingressando na universidade e produzindo epistemes a partir dos seus lugares de fala. A causa indígena tem ganhado repercussão na sociedade e manifestado o interesse de estudiosos(as) não indígenas em conhecer o universo das aldeias e seus processos próprios de construção de experiências nos mais variados campos.

Outro aspecto relevante do mapeamento e que faz um contraponto com o que destacamos acima é que, muito embora indígenas tenham chegado à universidade e ampliado

esse número de ingresso com as políticas de acesso criadas nos governos Lula, o número ainda é bem pequeno, levada em consideração a necessidade de reparação histórica frente à negação e invisibilidade da presença indígena nos espaços de produção de conhecimento e como decisores de políticas durante séculos. É preciso criar políticas de acesso e permanência dos povos originários aos espaços acadêmicos, para que, a partir de então, currículos, programas, teorias, pedagogias e práticas sejam construídas assentadas no olhar e no fazer indígena.

No que se refere à relação entre os trabalhos catalogados e o objeto de estudo dessa pesquisa, avançamos nos seguintes aspectos: tratamos de apresentar de modo analítico as características que compõem a colonialidade e a decolonialidade nas esferas da Educação Escolar Indígena Xukuru e na Prática Docente Xukuru, como forma de verificar as tensões incorporadas no chão da escola e como elas impactam o fazer docente, e consequentemente o projeto de futuro do povo, uma vez que não identificamos pesquisas que caracterizem detalhadamente as práticas por meio dessas duas vertentes.

Outro avanço importante foi suscitado através da lente teórico-metodológica, o Pensamento Decolonial, ao dar voz aos sujeitos da escola, isto é, trazê-los para o texto enquanto sujeitos político-epistêmicos, uma vez que a sua militância no movimento indígena, bem como a legitimidade dos seus saberes culturais, identitários, espirituais e ancestrais lhes asseguram o lugar de intelectuais indígenas. Por essa razão, não são apenas citados no texto, mas coparticipam da escrita como fundadores(as) da História de luta e resistência do povo Xukuru. Essa escolha configura-se enquanto uma opção política contrária à norma historicamente instituída pelo conhecimento hegemônico, horizontalizamos as discussões em torno da educação em um permanente diálogo entre os(as) autores(as) acadêmicos(as) e os(as) autores(as) constituídos(as) pela Natureza Sagrada.

O problema de pesquisa que embasou nossa investigação tratou de questionar sobre: quais são as tensões epistêmico-didático-pedagógicas entre a colonialidade e a decolonialidade na Prática Docente Xukuru? Para dar conta de responder a essa indagação, primeiro buscamos perceber os indícios da decolonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza na prática docente Xukuru, ao passo que tratávamos de identificar as marcas da colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza na Prática Docente Xukuru, para, a partir de então, conseguirmos entender os avanços e os recuos epistêmico-didático-pedagógicos na Prática Docente Xukuru, tendo como referência o Projeto de Futuro do Povo.

Os objetivos citados nos permitiram, ao revelar as características firmadas da colonialidade e da decolonialidade no território da escola, bem como da Prática Docente Xukuru, enxergar as tensões presentes nos campos epistêmico-didático-político-pedagógico da

prática exercida pelos(as) professores(as) Xukuru, como forma de promover a reflexão acerca dos ideais de formação do(a) guerreiro(a), presentes na educação do povo e suas condições de materialização através da prática docente.

Ao traçarmos como pressuposto do trabalho que, mesmo com toda luta e com a perspectiva de um projeto **outro**, a colonialidade ainda está presente nas escolas Xukuru, porque é inevitável o contato com a sociedade nacional, sobretudo pelas formações docentes não interculturais, gerando no contexto educacional dos territórios indígenas as tensões entre colonialidade e a decolonialidade, conseguimos com a produção e análise dos dados coletados asseverar essa afirmação, uma vez que a formação acadêmica representa grande parte da profissionalização a que se submetem docentes ao longo da vida e que assegura a presença do(a) educador(a) em sala de aula, mas que, por não dialogar, com suas realidades, acabam gerando dificuldades na relação e no trato das suas especificidades.

Avançamos um pouco mais no que diz respeito ao pressuposto, visto que outros elementos foram revelados ao longo da pesquisa como impulsionadores das tensões epistêmico-didático-pedagógicas na Prática Docente Xukuru, os quais indicam que os embates são frutos também das imposições do Estado, no que se refere ao cumprimento de normas e padrões institucionais com vistas ao desenvolvimento de um ensino pautado pelos ideais neoliberais, sem que haja respeito aos modos de pensar e fazer indígena. Ainda é apontada como retrocesso a ausência de formação continuada específica, isto é, enraizada no território Xukuru, que forme os(as) docentes com e a partir das suas vivências, na intenção de qualificar o(a) profissional Xukuru, sobretudo, em suas práticas específicas, para que, através desse viés, o seu projeto de futuro seja tão bem corporificado.

No tocante à abordagem teórico-metodológica, nossa opção pelo Pensamento Decolonial nos permitiu falar do lugar do(a) subalternizado(a), do espaço onde foi produzida a ferida colonial, o que contribui para pensar a educação e o fazer docente a partir do olhar que brota da sensibilidade do território indígena Xukuru, tendo os(as) colaboradores(as) da pesquisa considerados(as) enquanto sujeitos político-epistêmicos em toda a construção desse processo. Assim, pudemos analisar as heranças coloniais que imperam sobre a comunidade e a escola, vinculadas às imposições contemporâneas que estruturaram as sociedades por meio dos pilares da **racialização/racionalização** e que, por essa razão, ainda se encontram emaranhadas na vida escolar dos povos indígenas.

Por meio dos conceitos que embasam essa teoria, visualizamos a colonialidade em suas distintas linhagens, que ora se apresentam com veemência, ora se revelam ocultas nos dizeres e fazeres docentes, na tentativa de perpetuar o projeto colonial sobre os povos originários.

Também conhecemos as concepções de escola e de educação que os(as) educadores(as) carregam impregnadas em seus corpos e memórias, bem como os saberes e as práticas específicas e diferenciadas que embasam a desobediência docente no território escolar Xukuru, com o objetivo do fortalecimento identitário.

As análises dos dados aconteceram com vistas a atender aos objetivos específicos da pesquisa, de modo que buscamos a sincronicidade entre as categorias teóricas e empíricas, os núcleos de sentido e os seus objetivos específicos. No que concerne ao atendimento dos objetivos específicos, inicialmente tratamos de perceber os indícios da decolonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza na Prática Docente Xukuru, para posteriormente identificar as marcas da colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza na Prática Docente Xukuru, e assim entender os avanços e recuos epistêmico-didático-pedagógicos na Prática Docente Xukuru, tendo como referência o Projeto de Futuro do Povo.

Para dar conta de tal movimento, utilizamos três instrumentos: questionário, entrevista semiestruturada e registro fotográfico. Importa frisar que a organização e categorização dos dados partiram de dois caminhos principais, sendo eles a definição das categorias: Educação Escolar Xukuru e a Prática Docente Xukuru. A prática docente se situa dentro do contexto maior da educação escolar, o que torna importante pensar ambas em um constante processo intrínseco de relações, e por esse motivo os elementos que as circunscrevem dentro do aspecto da decolonialidade são sempre organizados primeiro, para sequencialmente aparecerem as marcas coloniais, como forma de respeito ao modo como os sujeitos da pesquisa conceberam a lógica de pensar essas duas categorias.

Dentro da categoria Educação Escolar Xukuru, identificamos duas principais funções voltadas à decolonialidade, as quais são referidas como epistêmica e política. Seus núcleos de sentido detinham os seguintes elementos: produção de conhecimento; resgate dos conhecimentos ancestrais; diálogo entre os conhecimentos prévios e os escolares; relação entre os saberes Xukuru e os não Xukuru; formação de guerreiros(as); educação enquanto transformação; fortalecimento da identidade étnica e garantia do território. Já dentro da colonialidade encontramos: imposição estrutural; barreiras sistêmicas; distanciamento do enraizamento cultural.

No diálogo com os(as) parceiros(as) da pesquisa, ficou aparente que a função epistêmica da escola Xukuru se apresenta por meio da afirmação desse lugar enquanto um espaço de produção de conhecimento, pois os saberes dos mais velhos ganham relevância e passam a ser ensinados e perpetuados, o que aponta para a geopolítica alternativa do conhecimento, em que as cosmologias que surgem do território Xukuru são compreendidas como ciência. Outro

sentido é o resgate dos conhecimentos ancestrais como materialidade da ecologia de saberes, pois, ao promover o diálogo entre os conhecimentos prévios e os escolares, isto é, na relação entre os conhecimentos Xukuru e não Xukuru, as variadas formas de saber se entrecruzam e conversam entre si.

Quanto à função política, essa é revelada de forma muito contundente com referência à perspectiva da formação do(a) guerreiro(a) Xukuru, de modo a revelar a ideia de formação do sujeito que reconhece os seus direitos e por isso luta para sua concretização, ou seja, é a exemplificação da identidade na política, em que os próprios sujeitos dizem suas identidades e criam políticas mais que reparadoras da diferença. É evidenciado o papel da escola enquanto transformadora da condição de opressão, como fortalecedora da identidade étnica – cujo apagamento é tentado por séculos – e como espaço que, através da consciência crítica e política, oferece a garantia da continuidade do território de posse dos indígenas.

Nos aspectos que elucidam a colonialidade, identificamos os núcleos de sentido que focam nas questões estruturais e sistêmicas, apontados como dificultadores para a implementação de uma educação libertadora, visto que as determinações vindas do Estado terminam por cumprir a sua função assimilacionista no que tange conceber uma educação escolar que esteja a serviço da formação de um cidadão unívoco inclinado a servir exclusivamente ao mercado capitalista, sem que seus projetos coletivos de povo estejam acima de qualquer determinação que venha de fora.

Na segunda categoria analítica, Prática Docente Xukuru, diferenciamos suas funções como didáticas e políticas, as quais delinearam os fazeres da prática docente dos(as) educadores(as) Xukuru, assim como os ideais que perfazem suas ações, em conexão com as propostas de educação do povo. A partir de então, encontramos como núcleos de sentidos os seguintes pontos que se inseriram no interior da decolonialidade: perfil do(a) professor(a) Xukuru; relação entre os saberes Xukuru e a vivência prática; enraizamento na ancestralidade e cultura do povo; professor enquanto liderança/formador; prática que exige comprometimento. Quanto à colonialidade vimos: formação não intercultural; apagamento dos saberes indígenas; negação da identidade étnica.

No que diz respeito à função didática, os núcleos de sentido abordaram uma prática docente que se concretiza na relação teoria e prática, ou seja, entre os saberes Xukuru e a sua vivência prática, pois os conteúdos lecionados não são esvaziados de significados, pelo contrário, por serem retirados do seio da comunidade carregam a potência de trazerem ensinamentos que fundamentam e reforçam suas visões de mundo – trata-se, portanto, de uma práxis pedagógica.

Os conteúdos abordados pelos(as) educadores(as) são agrupados separadamente; de um lado se encontram os conhecimentos não indígenas e do outro os conhecimentos indígenas, tendo cada um deles um lugar específico de produção, bem como objetivos definidos quanto a sua aplicabilidade. No trato desses conteúdos, percebemos que, com frequência, são ensinados a partir de conexões, de interrelações entre os dois mundos, embora representem concepções muitas vezes antagônicas, no que tange ao ideal formativo. Vale salientar que, nesse movimento, os conhecimentos Xukuru influenciam o branco e os conhecimentos brancos influenciam os indígenas, em uma relação mútua, porém assimétrica.

Os aspectos materiais e simbólicos estão preponderantemente inclinados a oferecer condições reais de ensino àquilo que se estabeleceu historicamente como conhecimento universal, uma vez que os recursos disponíveis a sua execução prática são potencializadores da razão eurocêntrica, no entanto recebem como resposta a escolha pela resistência epistêmica, ao tornar presente a memória e a ancestralidade do povo no contexto da sala de aula, quando se transforma em conteúdo oficial, passando assim a ser tratado horizontalmente com os demais modos de inteligibilidade.

Nessa relação que se concretiza a partir da consciência de que existem saberes originários de contextos sócio-político-culturais distintos, pode-se considerar a presença da interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial. Outra questão nos chamou a atenção, a que traz como pano de fundo uma sinalização quanto ao aparecimento de traços da funcionalidade, ligados à tentativa de tornar a presença dos saberes indígenas dissolvidos nos conteúdos curriculares, como forma de serem mais aceitáveis por parte dos(as) estudantes que ainda resistem ao seu ensino, um reflexo da colonialidade do ser/poder que induz o pensamento dentro da visão capitalista de inserção no mercado de trabalho e promove um distanciamento das raízes originárias.

Outro ponto em destaque: tratamos de demarcar a prática docente como aquela em que o seu enraizamento brota da ancestralidade e cultura do povo Xukuru, ou seja, diferente do conhecimento predominante que surge do epicentro norte global, os modos de conhecer Xukuru emergem da sabedoria antepassada, a mesma que fortaleceu a luta do pretérito se faz presente, emanando ciência para as gerações atuais que com ela aprende e continua a replicar seus ensinamentos. Ainda, a relação que se estabelece dos saberes do povo com os curriculares e os de povos e grupos **outros** corresponde ao exercício da interculturalidade crítica, quando as diferentes formas de ver o mundo se inter cruzam sem que sejam feitos juízos de valor, mas agregando múltiplos aprendizados à formação crítica dos(as) educandos(as) Xukuru.

Em sua função política, o(a) educador(a) Xukuru aparece como um(a) formador(a), que deve ter seu engajamento voltado à formação do(a) guerreiro(a) do povo, com a responsabilidade de desempenhar um papel que está para além do que a ideia dominante de professor(a) exige, dado que ele(a) aparece com o encargo de liderança; sua prática lhe concede a patente de líder e por isso precisa contribuir de forma comprometida com a defesa e execução dos princípios que norteiam a Educação Escolar Xukuru.

Ao se referir às faces da colonialidade presentes na Prática Docente Xukuru, um ponto aparente foi o quesito epistêmico, voltado sobremaneira à colonialidade do saber, ao aparecer desmascarada, especialmente nas entrelinhas do currículo escolar e como resposta no livro didático que chega até a escola, negando os saberes locais da comunidade e reforçando o racismo contra as identidades e as perspectivas **outras** de racionalidade. A formação docente é apresentada com peso significativo nas ações que se concentram nas salas de aula, visto que as teorias e tendências pedagógicas são sempre direcionadoras de posturas e atitudes que dizem sobre que sujeito e para qual sociedade se deseja formar. As formações acadêmicas dos(as) educadores(as) Xukuru, em sua maioria, não estiveram pautadas em currículos que focassem na educação indígena, tampouco na educação das relações étnico-raciais.

Os dados elucidaram com grande relevância a formação docente enquanto condição essencial para o desvelamento de práticas fundadas no eurocentrismo e enraizadas nos saber-fazer Xukuru. Ao constatar que esses(as) professores(as), em sua maioria, têm uma formação primeira, ou seja, a formação inicial, tivemos como indicação dos(as) parceiros(as) da investigação a forte necessidade da materialização de formações continuadas, as quais se apresentam como formações enraizadas no território Xukuru, que tenham conceitos e práticas emergidas das memórias dos antepassados e que por essa razão ensinem a partir da sua História a valorização da identidade, mas também foquem no desapego às heranças colonialistas, para que assim seja garantida a vivência de uma educação específica, diferenciada e intercultural.

Esse estudo nos fez perceber que a Educação Escolar Xukuru, assim como a prática Docente Xukuru são componentes relacionais, tecidos pela perspectiva do povo enquanto elementos chaves para a continuidade do projeto de futuro da comunidade. Olhar para esses contextos foi condição essencial para perceber as tensões que se apresentam no âmbito da colonialidade e da decolonialidade e que por ora fortalecem os ideias educacionais no que diz respeito à cultura e identidade Xukuru e por outra vertente terminam por dar ênfase às estruturas eurocêntricas constituídas através dos massacres e opressões impostos aos povos indígenas.

Buscamos com esse trabalho contribuir para a discussão qualificada em torno da Educação Escolar Indígena e da Prática Docente Xukuru, a partir de reflexões que objetivem

apresentar os pilares que constituíram essas duas categorias dentro dos territórios indígenas e suas implicações nos modos de vida das populações originárias. Também analisamos os processos de ressignificação implantados pelo movimento indígena, a nível local de cada povo e a nível nacional, na união das diversas etnias. É mister problematizar como na atualidade a Prática Docente Xukuru tem sido tensionada pela colonialidade e decolonialidade, com vistas a enxergar em que medida o projeto de futuro dos povos tem sido atendido frente ao seu fortalecimento.

Ao entendermos que a pesquisa é um processo em permanente construção, consideramos o enfrentamento de alguns limites no percurso do seu desenvolvimento, que mostraram a necessidade da realização de observação das práticas docentes elaboradas no cotidiano da escola Xukuru. Para a construção de um olhar mais aprofundado no trato da identificação de cada aspecto que compõe as faces da colonialidade no fazer docente, faz-se necessária a execução de um acompanhamento que leve em consideração a observação participante, em que os sujeitos da ação sejam vistos em seus meios de atuação profissional, isto é, no chão da sala de aula.

Na intenção da superação dos limites encontrados com esse trabalho e na ânsia de continuar pesquisando-vivendo-sentindo a pesquisa no campo da Educação Escolar Indígena, algumas indagações nos mobilizam e impulsionam a seguir em busca de respostas, tais como: como pensar uma formação continuada enraizada no território Xukuru? Como superar a colonialidade presente nas práticas dos(as) professores(as) Xukuru? É possível pensar a Prática Docente Xukuru desvestida das heranças coloniais? Como a comunidade pode contribuir para a efetivação de práticas docentes enraizadas no território Xukuru?

Esses questionamentos chamam a atenção para a responsabilidade que tenho, enquanto indígena Xukuru, fruto da Educação Escolar Indígena do meu povo, em perseguir as trilhas da desobediência epistêmica, ao continuar ocupando os espaços acadêmicos outrora negados aos meus antepassados e que hoje encontram em mim a subversão ao projeto moderno que nos reservou o não lugar da História. Nesse caminhar, aprendi que produzir ciência rompendo com a visão positivista e validando os saberes ancestrais dos(as) mais velhos(as), que doaram suas vidas à luta para que continuássemos existindo, é também uma forma de re(existência).

REFERÊNCIAS

- ABREU, Alzira Alves de. **Serviço de Proteção aos Índios (SPI)**. s/d. Disponível em: < Serviço de proteção aos índios.pdf (fgv.br)> Acesso em: 11/07/2023.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, Feminismos Plurais. 2019.
- ALENCAR, José de. **O Guarani**. 20. ed., São Paulo: Ática, 1996 (Série Bom Livro).
- ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A política de Educação Escolar Indígena: limites e possibilidades da escola indígena**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, PE. Curso de Mestrado em Educação, 2001.
- ALMEIDA, Eliene Amorim de; SILVA, Janssen Felipe da. Abya Yala Como Território Epistêmico: Pensamento Decolonial Como Perspectiva Teórica. **Interritórios - Revista de Educação**. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru/PE, v.1, n.1, 2015.
- 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. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, PE. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.
- AMARAL, Wagner Roberto. Os Circuitos de Trabalho Indígena: Os Profissionais Indígenas Como Novos Sujeitos de Gestão de Políticas Públicas. **36ª Reunião Nacional da ANPED**. Goiânia/GO, 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.
- AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **História: passado e presente**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília/DF, maio-agosto de 2013.
- BANIWA, Gersen dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília/DF, Novembro de 2006. ISBN 978-85-60731-16-9.
- BARDIN, Laurenci. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, Laurenci. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRAND, Antônio Jacó. Saberes Tradicionais e as Possibilidades de seu Trânsito para os Espaços Escolares. **35ª Reunião Nacional da ANPED**, 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos).

BRASIL. Ministério da Cultura. **A Carta de Pero Vaz de Caminha**. Fundação Biblioteca Nacional. Departamento Nacional do Livro, [s.d]. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf>. Acesso em: 12/01/2023.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 6.001**, de 19 de dezembro de 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm> Acesso em: 30/12/2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília/DF, 1988.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 23/01/2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF, 1998.

BRASIL. **Resolução 03 do Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Parecer 14 do Conselho Nacional de Educação**. Brasília/DF: CEB/CNE, 1999.

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. Fronteiras Linguísticas e Decolonialidade: Poder e Resistência em Práticas Discursivas e Sociais de Mulheres Indígenas da Amazônia. **39ª Reunião Nacional da ANPED**. Universidade Federal Fluminense, outubro de 2019.

CANDAU, Vera Maria. Professores/as: multiplicadores/as de educação em direitos humanos. Universidade Federal de Goiás. **Sociedade e Cultura**, vol. 16, n. 2, julho-de, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

COPIPE, Conselho de Professoras/es Indígenas de Pernambuco. **Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito**. 2000. Disponível em <copipeedu.com/borduna> Acesso em: 25/08/2023.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires/Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624093038/5_Dussel.pdf> Acesso em: 25/08/2023.

DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen. **El pensamiento filosófico latino-americano, del Caribe y “latino” (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos**. México: siglo XXI: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos em América Latina y el Caribe, 2009.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de outro modo. **Tabula rasa**. Bogotá, n. 1: 51-86, enero-diciembre 2003.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. Quotas Sim. Só Quotas Não! Análise das Ações Afirmativas do Tipo Quotas para Indígenas no Amazonas. **35ª Reunião Nacional da ANPED**, 2012.

FERREIRA, Bruno. Descolonizando a Escola: pensando novas possibilidades para a educação escolar indígena. **40ª Reunião Nacional da ANPED**. Universidade Federal do Pará (UFPA). 2021.

FERREIRA, Diana Cibeles de Assis. **Primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores: educação escolar Kambiwá e identidade étnica**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru/PE, 2018.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professores(as) de escolas localizadas no meio rural**. Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru/PE, 2013.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (on-line), Brasília/DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002 (Col. Leitura). Disponível em <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>> Acesso em: 25/08/2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985 (Coleção Educação e Comunicação: v. 15).

GALINDO, Natally Araujo da Silva. “**Índio tem que ser artilheiro e não artista**”: ensino de arte nas escolas Xukuru do Ororubá. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru/PE, 2021.

GALLO, Sílvia. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Cienc. Cult.** vol.59 no.2 São Paulo: abr/jun 2007.

GROSGOUEL, Ramón; MIGNOLO, Walter. Intervenciones Descoloniales: una breve introducción. **Tabula Rasa**. Bogotá/Colômbia, nº.9: 29-37, Jul-Dez, 2008.

GROSFOGUEL, Ramón; ONESKO, Gabriel. A Complexa Relação entre Modernidade e Capitalismo: uma visão descolonial. Universidade Federal do Paraná, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 6-23, 2021.

IGLÉSIAS, Francisco. Encontro de duas culturas: América e Europa. Estudos avançados. São Paulo: 1992. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/ea/a/Cy6CSJcWShQPxDcMs76wpm/>>. Acesso em: 25/08/2023.

LEÃO, Rafaella Capela; MIRANDA, Marina Rodrigues; STRELHOW, Fábio Guss. Por Cartas: Escritas Originárias de Crianças e Adolescentes Indígenas para o Mundo em Tempo Pandêmico. **40ª Reunião Nacional da ANPED**. Universidade Federal do Pará (UFPA), Set-Out, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. Universidade Católica de Goiás. **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez, Nº 27. 2004.

LIMA, Sônia Filiú Albuquerque. Identidades/Diferenças Indígenas nas Teias de um Currículo Universitário. **35ª Reunião Nacional da ANPED**, 2012.

LIRA, Márcia Josanne de Oliveira; WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros; MARRETO, Thelma Lima da Cunha. Professores Sateré-Mawé e Materiais Pedagógicos na Luta por uma Educação Específica e Diferenciada. **37ª Reunião Nacional da ANPED**, 2015.

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago; PAVAN, Ruth. A Construção de um Diálogo Intercultural com Indígenas por meio da Pesquisa-Ação-Não-Convencional. **36ª Reunião Nacional da ANPED**, Goiânia/GO, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Epistemologias do Sul/ 80, 2008.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cede**, ano XIX, n 49, Dez. 1999.

MELO, Maria Julia Carvalho de. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru/PE, 2014.

MENEZES, Maria de Fátima. **A Copipe e a luta pela efetivação da educação escolar indígena específica e diferenciada em Pernambuco**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru/PE, 2020.

MESQUITA, Ilka Miglio de; OLIVEIRA, Valéria Maria Santana. **O projeto assimilacionista português: o diretório pombalino sob um olhar decolonial**, 2019. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6845215.pdf>> Acesso em: novembro de 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.18593/r.v44i1.15119>.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (org.) **Libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciencias sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autonoma de Buenos Aires/Argentina. setembro 2005.

MIGNOLO, Walter D. **La Idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial.** Barcelona, Mayo de 2007.

MIGNOLO, Walter D. Desobediencia epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008a.

MIGNOLO, Walter D. Novas Reflexões Sobre a “Idéia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção decolonial. **Caderno CRH**, Salvador/BA, v. 21, n. 53, p. 239-252, mai/ago 2008b.

MIGNOLO, Walter. D. **Habitar los dos lados de la frontera**/teorizar en el cuerpo de esa experiencia. Duke University, North Carolina, USA. S/d.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

NEVES, Rita Ciotta. Os Estudos Pós-Coloniais: um Paradigma de Globalização. **Babilônia.** Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução, Núm. 6-7, Portugal, 2009, pp. 231-239

NOGUEIRA, Alexandre Silva; BONFIM, Lucilia Maria Goulart de Andrade. **Movimento Zapatista: uma revolução em tempos modernos.** 2022. Disponível em: <<https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/820/NOGUEIRA%2C%20Alexandre%20Silva.pdf?sequence=1>> Acesso em: 11/07/2023.

NOVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa.** V.47. n. 166. P.1106-1133. Rio de Janeiro: out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Maria Roseane Cordeiro; ALMEIDA, Eliene Amorim de. Educação específica e diferenciada do povo Xukuru: um caminho para a decolonialidade? **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 34, n. 2, jan./jun., 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1797>> Acesso em: 27/01/2023.

OLIVEIRA, Maria Roseane Cordeiro de. **A Prática Pedagógica das/nas Escolas Xukuru: encontros com a pedagogia decolonial na comunidade-escola.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru/PE, 2021.

PAES, Luciane Rocha; SANTOS, Rita Floramar Fernandes dos. Reflexões entre as Novas Sínteses Teóricas e o Diálogo Intercientífico na Formação Universitária dos Povos Indígenas. **40ª Reunião Nacional da ANPED.** Universidade Federal do Pará (UFPA), Set-Out, 2021.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões e territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba/PR, n. 20, p. 25-30, jul./dez 2009. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/made/article/view/16231>> Acesso em: novembro de 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/dma.v20i0.16231>.

QUIJANO, Aníbal. Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru. Trad. de Helena B. C. Pereira e Rena Signer. **Estudos Avançados** (6)16, São Paulo: USP, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of world-systems research**, vi, 2, summer/fall. 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **Libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires/Argentina. setembro 2005.

QUENTAL, Pedro de Araújo. **A Latinidade do Conceito de América Latina**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense. 2012.

RIBEIRO, Berta Gleizer. **O índio na história do Brasil**. 10. ed. São Paulo: Global, 2001.

RIBEIRO, Ademário Souza; JARDIM, Ana Cristina Magalhães. História e Cultura dos povos indígenas: abordagem transversal fortalecida pela Lei 11.645/08. **Pró-Professor**. Ouro Preto, v.1, n.1, 2012, p. 1-21.

SÁ, Luiz Carlos Barbosa de. **Tensões e Possibilidades para a Construção de uma Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada do Povo Pipipã**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru/PE, 2020.

SÁ, Luiz Carlos Barbosa de. Tensões entre Religiões e Espiritualidade na Educação Escolar Indígena do Povo Pipipã. **40ª Reunião Nacional da ANPED**, 2021.

SALES, Ronaldo. Hegemonia e Pesquisa social: Implicações teórico-metodológicas da teoria política do discurso. In: LOPES, Alice Casimiro, OLIVEIRA, A. L A.R. M; OLIVEIRA, G. G. S. (Orgs). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife/PE: Ed UFPE, 2018, p.105-131.

SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Janssen Felipe da. Currículo pós-colonial e práticas docentes descoloniais: caminhos possíveis. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 387-407, set. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9630>. Acesso em: 08/ 02/2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. Volume I.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra/Pt: Almedina, 2009.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da Autoetnografia na Pesquisa Sociológica: atores, perspectivas e desafios. **PLURAL**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24.1, 2017, p.214-241.

SILVA, Edson. Povos indígenas no Nordeste: contribuição a reflexão histórica sobre o processo de emergência latina. **MNEME – Revista de Humanidades**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. V.4- N.7- fev./mar. de 2003.

SILVA, Edson. **Xukuru**: memórias e história dos índios da serra do Ororubá (Pesqueira\PE), 1950-1988. 2. ed. Recife/PE: Ed. Universitária da Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

SILVA, Fátima Aparecida; SILVA, Jaqueline Barbosa. Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica dos/as Professores/as Indígenas em Pernambuco: ações e desafios no contexto do PIBID Diversidade. **36ª Reunião Nacional da ANPED**, Goiânia/GO, 2013.

SILVA, Janssen Felipe; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos/SP: UFSCAR, mai. 2013.

SILVA, Marcio Ferreira da. AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONS, Luis Donisete Benzi (org). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

SILVA, Rogerio Correia. Participação e Aprendizagem na Educação da Criança Indígena. **35ª Reunião Nacional da ANPED**, 2012.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife/PE: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, Wyne Nogueira. **As tensões entre a Colonialidade e a Decolonialidade no Contexto da Educação Escolar Xukuru**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Intercultural Indígena. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

TEIXEIRA, Nádia França. Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequações. **Caderno pedagógico**, Lajeado/RS, v. 12, n. 2, p. 7-17, 2015.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, Tempo e Aprendizagem do Trabalho no Magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, dezembro/2000.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Silva; PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Colonialidad y Educación. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. XIX, núm. 48, mayo-agosto de 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências politico-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n.9, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía De-colonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir. **Revista (entre palabras)**, 3, 1-29. 2009.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. Educação Escolar Indígena: Reflexões e Conflitos Contemporâneos à Luz do Brasil. **38ª Nacional da ANPED**, 2017.

XUKURU. **Carta da II Assembleia Xukuru**. Aldeia São José: Povo Xukuru do Ororubá, maio, 2002.

XUKURU. **Projeto Político Pedagógico das Escolas**. Plantando a Memória do Nosso Povo e colhendo os frutos da nossa Luta. Lideranças e Professoras e professores Xukuru. Assessoria: Centro de Cultura Luiz Freire. Povo Xukuru do Ororubá, 2005.

XUKURU. **Xukuru filhos da mãe natureza**: uma história de resistência e luta. Eliene Amorim de Almeida (Org.). Autoria Lideranças e Professoras e professores Xukuru. Assessoria: Centro de Cultura Luiz Freire. Povo Xukuru do Ororubá, Olinda, Novembro de 1997.

XUKURU. Conselho de Professores Indígenas. **Povo Xukuru do Ororubá: Ancestralidade, Saber e Tradição**. 2023.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA SANTA RITA - (MEMBY).

CARACTERIZAÇÃO GERAL DA ESCOLA	
Nome:	
Localização/Região/Aldeia:	Ano de Fundação:
Horário de Funcionamento: () Matutino () Vespertino () Noturno	Etapas da Educação/Modalidades () Infantil () Fundamental Anos Iniciais () Fundamental Anos Finais () Médio () Educação de Jovens e Adultos - EJA () Educação Especial
QUANTITATIVO DE ESTUDANTES MATRICULADOS:	
Total:	Educação Infantil:
	Ensino Fundamental I:
	Ensino Fundamental II:
	Ensino Médio:
TURMAS EM FUNCIONAMENTO	
Matutino: Vespertino: Noturno:	Qual o critério para divisão das turmas? _____
	Turmas por Etapas Infantil: Fundamental I: Fundamental II: Médio:
QUANTITATIVO DE PROFISSIONAIS	
Professoras (es):	Coordenadoras (es):
Merendeiras (os):	Auxiliares:
Porteiras (os):	Bibliotecárias (os):
Secretárias (os):	Motoristas:
Outros: _____	
QUANTITATIVO DE DOCENTES POR ÁREA DE ATUAÇÃO:	
Polivalente: _____	Ciências da Terra e da Natureza: _____
Ciências Humanas e Sociais: _____	Linguagens e Códigos: _____
ESTRUTURA FÍSICA DA INSTITUIÇÃO	
Quantas Salas?	Possui Biblioteca?

Quantos Banheiros?	Possui área recreativa?
Possui recursos tecnológicos? Quais?	Possui material didático específico? Quais?
Em qual espaço acontece as práticas tradicionais?	
Situe o contexto histórico de implantação da escola.	
A escola possui Projeto Político Pedagógico? Como foi construído?	
Os professores participam de formação continuada? Essa formação pensa a Prática Docente a partir das especificidades do povo? Se sim, como?	

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOCENTE

1. IDENTIFICAÇÃO	
NOME:	IDADE:
GÊNERO: F () M () OUTRO () Qual? _____	
IDENTIDADE ÉTNICA: Indígena () Não Indígena () Como se identifica? _____ _____	
LUGAR DE ORIGEM: Nome da aldeia: _____ Outro () Qual? _____	
RESIDE EM: Aldeia () Qual: _____ Outro () Qual: _____	
2. FORMAÇÃO/ATUAÇÃO PROFISSIONAL	
Nível de escolarização:	Em formação: Qual curso?
Área do conhecimento:	
Licenciatura Intercultural sim () Não ()	
Instituição de ensino:	Instituição de ensino:
Ano de Conclusão:	Ano:
Tempo de serviço na Educação:	Turmas de atuação:
Tempo de serviço nessa instituição:	
Você escolheu atuar com essas turmas? Explique. 	
Como você se sente, profissionalmente, ao atuar com essa (s) turma (s)?	

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO GESTORA

CARACTERIZAÇÃO DA GESTÃO	
NOME:	IDADE:
GÊNERO: F () M () Outro () Qual? : _____	
IDENTIDADE ÉTNICA: Indígena () Não Indígena () Qual?: _____	
LUGAR DE ORIGEM: Aldeia () Qual?: _____ Outro () Qual?: _____	
RESIDE EM: Aldeia () Qual?: _____ Outro () Qual?: _____	
FORMAÇÃO	
Nível de Escolarização:	
Área do conhecimento:	
Licenciatura Intercultural sim () Não ()	
Instituição de Ensino:	
Ano de Conclusão:	
ATUAÇÃO PROFISSIONAL	
Tempo de serviço na educação:	
Tempo de serviço nessa instituição:	
Tempo de serviço na gestão:	
Como acontece a gestão das escolas do território Xukuru do Ororubá?	
Por que a gestão acontece nesse formato?	

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA
• Identificar as marcas da colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza na prática docente Xukuru; • Perceber os indícios da decolonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza na prática docente Xukuru; • Entender os avanços e recuos epistêmico-didático-pedagógicos na prática docente Xukuru, tendo como referência o Projeto de Futuro do Povo.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
1. EDUCAÇÃO ESCOLAR
1. Na concepção Xukuru o que é escola?
2. Qual é a função da educação escolar para o povo?
3. O que existe de colonial na escola Xukuru?
4. O que existe de decolonial na escola Xukuru?
5. Como a escola trabalha o projeto de vida e de futuro do povo Xukuru? Quais são os limites e as possibilidades para esse trabalho?
2. PRÁTICA DOCENTE
6. O que significa ser professora (o) Xukuru?
7. Qual a sua compreensão sobre Prática Docente?
8. Como acontece a prática docente da (o) professora (or) Xukuru?
9. Quais são os conteúdos gerais trabalhados?
10. Como você trabalha os conteúdos gerais? Eles fortalecem a cultura? Por quê?
11. Quais são os conteúdos específicos trabalhados?
12. Como você trabalha os conteúdos específicos?
13. Quais materiais didáticos estão disponíveis para auxiliar a sua prática? Eles ajudam

ou dificultam? Por quê?
14. Quais são as maiores dificuldades encontradas no cotidiano da escola para vivenciar os saberes específicos?
15. Como você relaciona os conteúdos gerais com os específicos?