

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ANE FLÁVIA DE SOUZA RODRIGUES**

**LIMOLAYGO TOYPE: NOSSA EDUCAÇÃO É NOSSA RESISTÊNCIA.**

Um estudo sobre a autonomia dos processos educativos do povo Xukuru do Ororubá, à partir do caso da escola indígena Mílson e Nílson, da aldeia de Cimbres.

Garanhuns

2018

**Ane Flávia de Souza Rodrigues**

**LIMOLAYGO TOYPE: NOSSA EDUCAÇÃO É NOSSA RESISTÊNCIA.**

Um estudo sobre a autonomia dos processos educativos do povo Xukuru do Ororubá, à partir do caso da escola indígena Mílson e Nílson, da aldeia de Cimbres.

Trabalho de conclusão de curso, apresentado a Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns, como exigência parcial dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Profº Drº Caetano De Carli

Garanhuns

2018.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca **Ariano Suassuna**, Garanhuns-PE, Brasil

R696L Rodrigues, Ane Flávia de Souza

Limolaygo toype: nossa educação é nossa resistência - um estudo sobre a autonomia dos processos educativos do povo Xukuru do Ororubá, à partir do caso da escola indígena Mílson e Nílson, da aldeia de Cimbres / Ane Flávia de Souza Rodrigues. - 2018.  
f.

Orientador(a): Caetano De Carli.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em  
Pedagogia) – Universidade Federal Rural de Pernambuco,  
Departamento de Pedagogia, Garanhuns, BR-PE, 2018.  
Inclui referências

1. Índios - Educação 2. Autonomia escolar 3. Escolas indígenas  
3. Prática de ensino I. D'Carli, Caetano, orient. II. Título

CDD 371.27

ANE FLÁVIA DE SOUZA RODRIGUES

**LIMOLAYGO TOYPE: NOSSA EDUCAÇÃO É NOSSA RESISTÊNCIA.**

Um estudo sobre a autonomia dos processos educativos do povo Xukuru do Ororubá, à partir do caso da escola indígena Mílson e Nílson, da aldeia de Cimbres.

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Universidade Federal  
Rural de Pernambuco, Unidade  
Acadêmica de Garanhuns, como  
exigência parcial dos requisitos  
necessários à obtenção do grau de  
Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dr. Caetano De Carli Viana Costa  
(Orientador UFRPE/UAG)

---

Prof. Dr. Anderson Fernandes de Alencar  
(1o Examinador UFRPE/UAG)

---

Prof. Dr. Giulio Mattiazzi  
(2o Examinador Universidade de Padova)

Dedico esse trabalho a todos os guerreiros e guerreiras  
Xukuru, pela fé, a determinação e a força para lutar.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos encantos de luz que me cercam e me protegem, em toda e qualquer empreitada, ao amor infinito, a bondade e as graças de Deus.

À meu pai Tupã, a minha mãe Tamain, pela guarda, orientação e sentido.

À meus pais, que me ensinaram a querer e a lutar, agradeço por me darem amor, apoio e carinho incomensuráveis, e principalmente, por perdoarem todas as ausências.

Ao meu orientador Caetano, pela generosa dose de paciência, pelos conselhos, pelas conversas e pelo valioso auxílio em todo este árduo percurso. Obrigada! Obrigada mesmo!

Ao meu povo e aos guerreiros e guerreiras Xukuru, agradeço pelos momentos de ensino, de encorajamento, de franqueza e amor. Não tenho palavras para agradecer por toda a vivência durante esse período de vivência universitária, todos as orientações e todos os empurrões para frente. Brendi – Poo.

Aos companheiros do Movimento Estudantil. Procurar respostas me fez crescer.

Ao meu companheiro, Lucas, pelo amor, carinho, dedicação e paciência.

À Ana Patrícia de Oliveira Peixoto, nosso encontro não foi em vão. Haux (*in memorian*).

À Márcia Felix, minha amiga, uma luz que se apresentou e me deu a mão em momentos difíceis. Gratidão!

À Ana Clara, obrigada, por tudo!

*“Em cima do medo, CORAGEM!”*

Xicão Xukuru.

## RESUMO

O estudo em questão trata acerca da discussão da educação indígena e os processos de descolonização dos saberes. Seus desdobramentos têm o propósito de vislumbrar a possibilidade de uma educação autônoma, de base descolonizada, que possa estar sendo posta em prática pela população indígena Xukuru do Ororubá, na comunidade escolar. A educação indígena, pensada em sua gênese a partir da comunidade é, diferenciada, específica e intercultural, e trabalhada dentro e fora das salas de aula. Detentora de propósitos muito específicos, que vão muito além do saber ler e escrever, a educação indígena volta sua atenção tanto para práticas de micro - processos pedagógicos de ensino e gestão -, como também para o espaço macro - o sistema de organização social -, ao construir paralelamente ao currículo escolar, o projeto de vida de um povo. Buscamos analisar como através da autonomia cultural e o fortalecimento da sua identidade étnica são discutidas as questões educacionais que apontem a descolonização, além buscar caracterizar como as práticas pedagógicas formais e informais desenvolvidas em seu território se relacionam com seu projeto de vida, irá analisar o caso da escola indígena Mílson e Nílson, da aldeia de Cimbres. A metodologia adotada nessa pesquisa será o método de caso alargado, dentro da ótica de elaborar uma etnografia intervencionista que possa ao mesmo tempo refletir sobre as condições de descolonização de saberes na educação indígena específica à escola citada, mas também refletir e reconstruir a própria teoria sobre educação indígena. Estes são objetivos que estão permeados pela intenção de ampliar a discussão em espaços acadêmicos em volta de outras perspectivas educacionais, interculturais e dialogando com outros saberes.

Palavras-chave: Educação Indígena, Descolonização do saber, Autonomia.

## **ABSTRACT**

The current study deals with the discussion about indigenous education and the knowledge decolonization processes. Its purpose is to envisage the possibility of an autonomous, decolonized education which may be practiced by the Xukuru of Ororubá indigenous population inside the school community. Indigenous education, thought of in its genesis from the community is differentiated, specific and intercultural, and it is worked inside and outside the classrooms. With very specific purposes that go so far beyond literacy, indigenous education turns its attention to teaching and management practices of micro - pedagogical processes - as well as to the macro space - the system of social organization - while building at the same time to the school curriculum, the life project of a folk. We are seeking to analyze how, through cultural autonomy and the strengthening of their ethnic identity, the educational issues which point to decolonization are discussed, besides seeking to characterize how the formal and informal pedagogical practices developed in their territory relate to their life project, we will analyze the case of the Monsignor Olímpio Torres middle school, from the Cimbres village . The methodology adopted in this research will be the extended case method, within the perspective of elaborating an interventionist ethnography which can at the same time reflect on the decolonization conditions of indigenous education specific to the mentioned school, but also reflect and reconstruct the theory itself about the indigenous education. These are objectives that are permeated by the intention to broaden the discussion in academic spaces around other educational, intercultural perspectives and dialoguing with other kinds of knowledge.

**Keywords:** Indigenous Education; Knowledge decolonization; Autonomy

## **LISTA DE SIGLAS**

APOINME – Articulação dos povos e organizações indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário.

CONEEI – Conferência Nacional de Educação Indígena.

COPIPE – Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco.

COPIXO – Comissão de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá.

CISXO – Conselho de Saúde Indígena Xukuru do Ororubá.

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

FUNAI – Fundação Nacional do Índio.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

SEDUC-PE – Secretária de Educação do Estado de Pernambuco.

SECADI – Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SPI – Serviço de Proteção aos Índios.

T.I – Território Indígena.

UNI – União das Nações Indígenas.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                                      | <b>Pág.</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>Introdução</b>                                                                                                                                                                                    | <b>12</b>   |
| <b>Capítulo 1: Colonização de Saberes e educação indígena.</b>                                                                                                                                       | <b>16</b>   |
| <b>Capítulo 2: Metodologia</b>                                                                                                                                                                       | <b>29</b>   |
| <b>Capítulo 3: “Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito”<br/>- a educação indígena no povo Xukuru do Ororubá – o caso da<br/>Escola Indígena Milson e Nilson da Aldeia de Cimbres.</b> | <b>36</b>   |
| <b>Conclusão</b>                                                                                                                                                                                     | <b>55</b>   |
| <b>Referências</b>                                                                                                                                                                                   | <b>57</b>   |

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como pano de fundo a educação formal e informal que permeia o território do povo Xukuru do Ororubá, destacando sua particularidade e como a partir da relação cultura e educação se fortalece a caminhada no auxílio no desenvolvimento dos guerreiros e guerreiras que resistem enquanto povo na tradição e legado das lideranças, dos mais velhos e dos encantados. Sendo a pedagogia a área do conhecimento que estuda a educação e os desdobramentos dos processos educacionais, entendemos que devemos nos esforçar para dar espaços a outras epistemes e discussões da educação popular, do campo, e dos povos tradicionais na academia, afim de entender e nos aproximar dessa educação voltada necessariamente a perspectivas que estão muito além do aprender ler e escrever, mas, fortemente relacionadas a afirmação dos seus povos, territórios e continuação de suas tradições. Iremos tratar aqui da educação e da escola indígena precisamente, das práticas educacionais e organizações educacionais do povo Xukuru do Ororubá, à partir do caso da escola indígena Mílson e Nílson na aldeia Cimbres.

As populações tradicionais do Brasil nem sempre tiveram acesso a uma educação pública, de qualidade e diferenciada, ao contrário, durante muito tempo a educação dada aos povos originários era uma educação assimilacionista, baseada na ideia de criação da “identidade nacional”, uma nação plural, diversa e sem preconceitos, que, tinha como finalidade fortalecer o discurso de paraíso de todas as raças, mas que na verdade, tinha como foco a catequização, civilização e integração do indígena a sociedade nacional. À partir das práticas escolares, os esforços eram voltados a “minimizar” as diferenças culturais, étnicas e morais dos povos do Brasil.

Nesse processo a escola nos territórios acabou por se tornar um dos principais agentes de colonização e perseguição dos conhecimentos tradicionais, fortemente influenciada pelos aspectos cristãos e europeus de civilização, tinham como finalidade acabar com práticas desde a língua aos cultos religiosos.

A resistência indígena a esse modelo de escola, ao longo da história, se manifesta de diferentes maneiras, em especial pela reação silenciosa da indiferença e da recusa ao aprendizado de conteúdo; pela assimilação disfarçada ou, ainda, pela subversão dos objetivos impostos pelo Estado (CIMI, 2001, p. 182).

Nesse momento, os povos indígenas lutavam não somente para manter-se vivos fisicamente, mas, principalmente, manter vivas as tradições, costumes, língua e organização, pois era dando continuidade as tradições e ensinamentos antigos que iriam dar condições reais de existência as próximas gerações. Sendo assim, durante muito tempo a educação indígena e a educação escolar indígena, teve aspectos fundamentalmente diferentes, sendo a escola um espaço apenas de apropriação de conhecimentos instrumentais complementares ao seu sistema de educação tradicional.

Para superar a prova do pensamento colonial, mas também os embates da assimilação e da integração, as comunidades indígenas desenvolveram uma ação pedagógica que pudesse lhes garantir a sua alteridade, e as suas organizações sociais foram e continuam sendo imprescindíveis para que o seu modo de ser e a sua cultura venham a se reproduzir nas novas gerações.

Cada vez mais os povos indígenas percebem a afirmação de suas culturas tradicionais como parte integral de sua resistência política à perda de suas terras, recursos e poderes de autodeterminação.  
(TURNER, 1987, pág. 2).

Sabendo que as crianças e os jovens aprendem ouvindo ou imitando os mais velhos, as comunidades se voltam aos seus antigos para repassar, à partir da prática, os seus costumes e especificidades. Muitos povos durante esse processo constroem então estratégias específicas de afirmação de suas identidades étnicas, e esse processo envolve toda a comunidade. Os mais velhos, à partir das práticas comuns no território, repassam o seu conhecimento ancestral aos mais novos e o ciclo se renova, caminhando acompanhado ao desenvolvimento dos novos guerreiros e guerreiras.

Em 2009, ocorre a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - CONEEI, em Loziânia, Goiás, uma demanda histórica do movimento indígena nacional, que vinha sendo defendida desde 1998 pela Comissão Nacional de Professores Indígenas e pela Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena. Sendo construída à partir das comunidades, e com representação de mais de 210 povos indígenas, é um importante marco para a educação indígena e a educação

escolar indígena, pois, é à partir desse encontro que são retiradas diretrizes para a educação escolar indígena, e à partir desse momento, conseguimos identificar e entender, como, nacionalmente as populações indígenas pensam a relação educação não formal, à partir da comunidade, da família, dos mais velhos e das tradições.

3 - [...] Os sistemas de ensino devem reconhecer a autonomia pedagógica das escolas indígenas no exercício da aplicação dos conhecimentos indígenas e modo de ensinar, incluindo a participação dos guardiões da cultura, para fortalecer valores e conhecimentos imemoriais e tradicionais, como professores por notório saber, conforme propostas curriculares das escolas, garantindo recursos necessários para a sua atuação docente, quando for solicitada. (SECADI, 2014, p.19),

Lançando mão de uma nova realidade, o movimento nacional de educação indígena, à partir da conferência nacional e as conferências regionais, esculpem as principais propostas dos povos indígenas para a escola e as comunidades educativas locais, em seus territórios e embora, como já foi dito, a educação escolar tenha um histórico antigo em relação a algumas comunidades, é neste novo contexto de resistência política que vai se fortalecer o debate em torno dela. Numa estranha transformação - que demonstra assim a força que tem a educação em todas as culturas como base do processo de socialização dos indivíduos - a escola indígena muda de figura: de instrumento de dominação ela passa a ser um instrumento de reafirmação cultural e étnica e de informação sobre a sociedade envolvente e as relações internacionais, como base para um diálogo em que os indígenas são sujeitos que buscam construir seu destino através de reflexão, escolhas e autodeterminação.

Nessa perspectiva, iremos aqui nos propor a analisar como, a partir dos seus princípios educacionais o povo Xukuru do Ororubá entende a autonomia educativa em seu território e como esta se manifesta no processo de pedagógico da escola indígena Mílson e Nílson, na aldeia vila de Cimbres que aponte a descolonização do saber e a própria desescolarização dos processos educativos formais no território.

Para isso, o objetivo geral da pesquisa será identificar a relação cultura- educação, a partir das vivências educacionais informais e formais e como esta se

traduz em manifestações culturais e educacionais no processo de formação da escola indígena Mílson e Nílson na Aldeia Cimbres. Para promover essa problematização, nos debruçaremos nos objetivos elencados, que segue: A) Caracterizar como as práticas pedagógicas formais e informais desenvolvidas em seu território se relacionam com seu projeto de vida; B) Analisar como através da autonomia cultural e do fortalecimento da sua identidade étnica são discutidas as questões educacionais que apontem a descolonização do saber.

Para nos ajudar a melhor entender essas diferenças e dimensões encontradas na educação dada no território Xukuru do Ororubá devemos nos debruçar sobre a literatura e os documentos oficiais que tratam do direito da educação dos povos tradicionais no Brasil. Para tanto, iremos aqui usar como referencial teórico, autores como: Almeida (2001; 1997), Cavalcante (2004), Oliveira (2006), Santos (1983; 1995; 2003, 2004; 2007; 2008; 2009), Silva, (2004), Silva (2001; 2002; 2005; 2007), Tassinari (2001), do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas Xukuru do Ororubá (2005).

A escolha da temática e em especial do povo aqui tratado estão longe de ser mera coincidência. De fato, descender dessa população e pertencer etnicamente a esse grupo, foi determinante para que a pesquisa fosse pensada e saísse do papel.

A metodologia proposta então tem suas particularidades tendo em vista o nível de aproximação do pesquisador e do campo de pesquisa. Pensando nisso e dispostos pensar outras possibilidades metodológicas, usamos como umas das principais referências as reflexões de Santos (1983) e sua tese da ecologia dos saberes. Pensar metodologicamente é, necessariamente, pensar em processos e a escolha com a qual nos relacionamos com estes processos é o que define a pesquisa enquanto espaço de diálogo ou apenas espaços de *participação indireta*. Entendendo que a metodologia deva ser um espaço de diálogo e interação, e que deva propor novas perspectivas do saber e do fazer, nos apoiamos nessa teoria por acreditar que também romper com o puritanismo científico, seja parte do processo da descolonização do saber, tendo em vista que muitos dos ditos saberes populares ou ainda, saberes do senso comum, foram sumariamente diminuídos quando não,

apagados em seus espaços para que a verdade científica ocidental pudesse prevalecer.

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co - presença e existência de duas formas de saberes distintas, a perspectiva colonial do saber científico tal como conhecemos, assume uma postura não dialética, por que avalia os conhecimentos não científicos irrelevantes e muitas vezes inexistentes. O que a ciência tradicional nos ensina é que o verdadeiro saber é aquele em que sistematicamente são passíveis de verificação, não sendo desta forma, esse saber é falso e por isso mesmo sem qualquer relevância. Apoiados em teses como estas, o colonizador invisibiliza os conhecimentos não científicos, os definindo como experiências desperdiçadas. O processo de invisibilidade destes saberes são produtos de um processo ainda maior de apagamento, marginalização, descredito e perseguição de povos de dados territórios, que se justificam historicamente por vias sociais muitas vezes voltadas a cultura, raça, credo, poder de capital e produção. Propositamente o resultado desse processo é o apagamento sistemático de culturas, tradições e saberes que vão desaparecendo e sendo na medida em que se tornam raros, adaptados aos conhecimentos unitários das sociedades metropolitanas, fazendo com que, a apropriação dos territórios coloniais, como espaços de reprodução de saberes metropolitanos e de subalternidade a estes outros espaços que se utilizam de grandes trunfos para esse feito: o capitalismo e o colonialismo. (SANTOS, 2004, p.26).

Para tal, pensando nos objetivos e na hipótese que orienta essa pesquisa, adotamos o método do caso alargado, que segundo Santos,

O método de caso alargado escolhe um caso ou um número limitado de casos em que se condensam com particular incidência os vectores estruturais mais importantes das economias interacionais dos diferentes participantes numa dada prática sectorial. Em vez de reduzir os casos às variáveis que os normalizam e tornam mecanicamente semelhantes, procura analisar, com o máximo de detalhe descritivo, a complexidade do caso, com vistas a captar o que há nele de diferente ou mesmo único. A riqueza do caso não está no que há nele de generalizável, mas, na amplitude das incidências estruturais que nele se denunciam pela multiplicidade e profundidade

das interações que o constituem.  
(SANTOS, 1983, p. 27).

## Capítulo 1: Colonização de Saberes e educação indígena

Os Xukuru do Ororubá, habitam as cidades de Pesqueira e Poção, no Agraveste pernambucano e são uma das doze etnias encontradas no Estado; sendo os Atikum, os Fulni-ô, os Kanbiwá, os Kapinawá, os Pankararu, os Pipipã, os Truká, os Tuxá, os Xukuru do Ororubá, Xukuru de Cimbres, os Pankará e os Pankauiká. Os Xukuru do Ororubá estão distribuídos em 25 aldeias, com população estimada de 11.000 habitantes, divididos em um território de 27.555 hectares de terra, que compõe três áreas distintas: Ribeira, Serra e Agreste. Atualmente em seu território, possuem 36 escolas, ondem estudam aproximadamente 3.000 aluno/as.

“O nome Xukuru do Ororubá, significa o respeito do índio com a natureza. Ubá é um pau, Uru é um pássaro que tem na mata, aí faz a junção e fica: Xukuru do Ororubá o respeito do índio com a natureza” (Xicão, 1997).

Os Xukuru se organizam através de conselhos e instituições que correspondem a sua comunidade, sendo; a comissão interna, composta de treze lideranças escolhidas pelo cacique e pelo pajé no conselho de representantes, a Associação do Povo Indígena Xukuru, criada em 1991; a Comissão de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (Copixo) que acompanha o processo de estruturação da escola com um currículo diferenciado; o Conselho Indígena de Saúde Xukuru do Ororubá (Cisxo), responsável por fiscalizar e acompanhar ações ligadas à saúde diferenciada; Jupago, denominação dada à organização xukuru voltada para as ações de assistência técnica e extensão rural, poya limolaigo, entidade de mobilização e formação da juventude; o conselho de representantes, formada por uma liderança de cada uma das 25 aldeias; e a assembleia que ocorre todos os anos, aonde se reúne toda a população xukuru na aldeia Pedra D’ água, para discutir temáticas voltadas ao território, as especificidades desse povo e do movimento nacional indígena, para que possam traçar planejamentos futuros, e acompanhar os trabalhos que vem sendo feitos por essas instituições. Todo esse trabalho é de perto acompanhado pelo cacique, vice – cacique, sacarema<sup>1</sup> e o pajé. Para o nosso trabalho é importante saber que todas essas

---

<sup>1</sup>Nome Dado a mãe do Povo Xukuru do Ororubá, D. Zenilda Araújo, viúva de Xicão e mãe do cacique Tatuí, atual cacique do povo Xukuru.

instituições formam a árvore que sustentam, lado a lado, o trabalho e que de maneira coordenada e em parceria alimentam a organização e formação do seu povo.

No Brasil, o reconhecimento da educação escolar indígena, específica e diferenciada enquanto modalidade veio através de anos de luta e enfrentamento dos povos indígenas em exigir o reconhecimento e o direito a uma educação que estivesse voltada à sua identidade e à sua realidade social, que foi durante séculos, desde a invasão portuguesa, negada.

No período da colonização, essas culturas foram brutalmente silenciadas, a partir da invenção epistemológica, por parte da cultura ocidental, de terminologias discursivas como “selvagens”, “bárbaros”, “pagãos” ou “atrasados” (Santos, 2007), em um claro processo de colonização de saberes. Esse processo foi acompanhado pela violência colonial a partir de hediondos processos de genocídio identitário e físico, onde a cultura indígena, classificada pelo homem branco como “selvagem”, era inferiorizada e o discurso posto legitimava a escravidão e o extermínio. Fomos, os povos indígenas, vítimas de crimes de dimensões incalculáveis e irreparáveis, com marcas tão profundas, ainda presentes nos dias atuais.

As populações nativas do continente americano sofreram durante séculos, desde a invasão europeia, as mais perversas perseguições que acabaram por resultar em sua quase extinção, segundo os últimos levantamentos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) existem hoje, em todo território nacional, 305 etnias com população estimada em 900 mil indígenas e 274 idiomas, uma ruptura brutal, comparado ao período pré-colonização, estimado, segundo (Ribeiro, 1995), em mais de 6 milhões de habitantes nativos, de mil etnias distintas em todo território brasileiro.

Em Pernambuco, esse processo de colonização dos saberes/genocídio indígena teve início desde o primeiro momento da chegada dos portugueses. No século XVII com os primeiros aldeamentos no Estado, inicialmente de responsabilidade dos missionários jesuítas da Igreja Católica, a educação dada aos povos indígenas tinha caráter profundamente evangelizador, como finalidade de controle dos povos e recrutamento dentro dos padrões cristãos europeus. Nesse modelo, a escola servia como ferramenta homogeneizante, negando a

identidade, a estrutura sociocultural diferenciada dos povos indígenas. A escola foi um instrumento privilegiado para a catequese, para formar mão-de-obra, e, sobretudo, para incorporar definitivamente os índios à nação, como trabalhadores braçais. Tal política fundamentava-se no propósito de assimilação dos povos indígenas.

Em 1757, com a reforma pombalina a educação passa a ser responsabilidade da coroa portuguesa, que mantém o modelo do início da colonização que decide que a educação, antes dirigida pelos padres, seria de responsabilidade de leigos, os quais passaram a ser responsáveis pelas aulas régias, além da administração das missões ficarem no poder do diretório, que seriam responsáveis pela administração dos aldeamentos. Essa Lei do Diretório começou pelos aldeamentos indígenas do Grão Estado do Pará e do Maranhão, em 1755, e, a partir de 1758, é estendida para todos os aldeamentos dos Estados brasileiros, passando o aldeamento Xukuru a se chamar Vila de Cimbres em 1762, que, em 1880, passa a ser distrito de Pesqueira. (CAVALCANTI, 2004, p. 86).

A partir dos pequenos avanços no processo da luta, e não pensando ainda em uma educação diferenciada e específica e sim numa espécie de protetorado aos povos indígenas, em 1910 é criado no Brasil o SPI – Serviço de Proteção ao Índio, que mais tarde viria a se tornar a FUNAI – Fundação Nacional do Índio, em 1967, que além das questões da terra, tratavam de questões como a educação das populações indígenas em todo território nacional. A educação disponível aos indígenas “protegidos” por essas entidades, sempre foram, muito mau pensadas desde o currículo a sua prática pedagógica, por motivos diversos que vão de uma grade curricular que não corresponda com as expectativas de aprendizagem desse público ao absoluto desfocamento do que lhes era real, na tentativa de mais e mais assimilar essas populações ao ideário de “sociedade brasileira”. Como aponta Munduruku (2009);

Desde logo, sabia-se que a FUNAI fora criada pelos militares para ser instrumento de extermínio dos indígenas. Este plano seria colocado em prática por meio da abertura de frentes expansionistas para a Amazônia transamazônica e para o Centro-Oeste, duas regiões, então, pouco habitadas, de acordo com eles. A meta era integração. Integração nacional? Não, integração dos indígenas ao Estado e, conseqüentemente, a perda de sua identidade como povo

e a possibilidade de explorar a terra antes por eles habitada.  
(MUNDUKURU, 2009, p. 64.)

O que acabou por nos custar muito caro, pois foi exatamente nesse período que muitos foram os conhecimentos ancestrais perdidos, seja da época do Brasil Colônia ou do Império e durante vários anos do período Republicano, o pensamento era o mesmo e a prática de ensino teve como proposta a assimilação dos povos indígenas.

Durante vários séculos, desses povos com a sociedade regional/nacional, inclusive com a presença de escola dentro das áreas indígenas com o formato da educação regional, cujo objetivo era assimilação e integração do índio à sociedade nacional (ALMEIDA, 2001, p. 18).

Apenas 1988 com a nova constituinte, após um período de mais de vinte anos de ditadura militar no Brasil, período de ataques e assassinatos inúmeros as populações indígenas, é que se reconhece aos indígenas os direitos sobre a sua terra e é justamente nesse período que o Cacique Mandaru<sup>2</sup>, Francisco de Assis Araújo, o Cacique Xicão, lidera os Xukuru do Ororubá, na retomada do seu território.

O movimento ganhou corpo e visibilidade nacional com as grandes reuniões, organizadas pela União das Nações Indígenas – UNI, juntando um número expressivo de povos indígenas. A partir da UNI, formam-se outras organizações indígenas de representação mais regional ou étnica. Estruturam-se igualmente associações e organizações de professores e de agentes de saúde indígenas. Desde então, intensificou-se em todo país a realização de “Encontros de Professores Indígenas”, ou “Encontros de Educação Indígena”, nos quais eram discutidas questões relativas à escola que os índios queriam para suas comunidades. (RCNEI, 2002, p. 28). E é nesse cenário turbulento de retomadas, disputas e derramamento de sangue, que as organizações indígenas trabalham para, garantir para a população indígena uma educação específica e diferenciada, que estivesse em harmonia com todos os outros elementos na criação e fortalecimento dos novos guerreiros e guerreiras que estavam por vir e que iriam

---

<sup>2</sup>Nome indígena do Cacique Xicão.

herdar do seu povo além da tradição a luta, para perpetuação do seu legado, cultural, religioso e social.

O quadro não mudou significativamente com o advento da República. Em suma, desde a chegada dos portugueses, até o meado do século XX, o panorama da educação escolar indígena foi um só: “catequizar, civilizar e integrar”. Com a criação do SPI em 1910, é elaborado um programa de reestruturação das escolas, tendo como objetivo adaptá-las às condições e necessidades dos grupos indígenas. O Programa Educacional Indígena previu a criação de Clubes Agrícolas, e as escolas passaram a ser chamadas de Casa do Índio. O currículo escolar passou a contemplar práticas agrícolas, para meninos, e práticas domésticas, para meninas. (FERREIRA, 2001, p. 75).

Com a Constituição Federal de 1988, há um redirecionamento na política indígena, garantindo às populações: o direito à cidadania plena; o reconhecimento de suas identidades diferenciadas e sua manutenção, cabendo ao Estado o dever de assegurar e proteger as manifestações culturais das sociedades indígenas; o direito a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, que vem se regulamentando através de várias determinações legais (Plano Nacional de Educação Indígena – PNEI, 1993; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, 1996; Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, 1999; Resolução CEB no 3/1999; Parecer CEB/CNE 14/1999; Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, 2002; Parecer CNE/CP no 010/2002).

Nos últimos anos, os povos indígenas no Nordeste, assim como em todo o Brasil fortaleceram suas organizações, intensificaram as mobilizações pelo reconhecimento étnico enquanto povos diferenciados, pela demarcação e retirada dos invasores de suas terras, pelas conquistas e garantia dos seus direitos a uma assistência de saúde e educação diferenciadas, ocupando um inegável lugar no cenário político, obrigando-nos a rever a história, superar equívocos, preconceitos e omissões e a tradicional ideia errônea de uma homogeneidade cultural do Brasil. (SILVA, 2002, p. 53).

No caso dos Xukuru do Ororubá, foram criadas instituições, que seguem até hoje no trabalho de organização e articulação da população indígena dentro e fora do território, como o conselho de lideranças e o conselho de professores indígenas Xukuru do Ororubá – COPIXO, nasce aí, a luta por uma educação diferenciada e específica que avança em todo estado de Pernambuco. Com o Decreto 26/1991, o Ministério da Educação (MEC) recebe a incumbência de coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, cabendo às Secretarias de Educação dos Estados e Municípios a execução dessas ações, em consonância com as Secretarias do Ministério da Educação (cf. CEB/CNE, Parecer no 14/99). Em resposta a essa determinação, o MEC tem desenvolvido ações e programas que visam pôr em prática uma Política Nacional de Educação Escolar Indígena descentralizada.

Em 2002 nasce no estado de Pernambuco, a Comissão de professores indígenas de Pernambuco – COPIPE, com a proposta de dar mais autonomia às escolas e aos professores indígenas, construindo um currículo que leva em conta as necessidades específicas das populações indígenas no estado, criando eixos como: história, território, identidade, bilinguismo, organização. Sendo o currículo Xukuru ainda mais específico, com os eixos de: espiritualidade e agricultura.

Foi também esse movimento que lutou – e continua lutando – para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada quanto aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos, resultando na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo (LUCIANO, 2006, p. 58).

A educação xukuru faz parte do projeto de vida de um povo, que enxerga através dos processos educativos, a possibilidade de formação integral e intelectual de guerreiros e guerreiras que entendam a importância da resistência para dar longevidade às suas tradições, costumes e organização. Mas, para nos debruçarmos sobre esse projeto e como ele se manifesta, devemos inicialmente tratar da educação e como essa pensa a educação indígena.

Inicialmente, é preciso afirmar, a educação formal, assim como o sistema escolar e as práticas pedagógicas não são pensadas para a educação indígena. O que vemos, muitas vezes, é uma educação do meio urbano adaptada ao ambiente do campo, essencialmente, engessada, burocrática, hierárquica e com expectativas de aprendizagem que não compreendem a complexabilidade e demandas dos povos tradicionais, muitas vezes presas a uma única forma de expressão, de tratamento e forma de se aprender e ensinar. “O sistema escolar é um fenômeno moderno, como é a infância que ele produz.” (LLICH, 1970, p. 95) sendo, muitas vezes não capacitado a compreender como, no âmbito da disputa de consciência, interagem os saberes para formar ou desenformar.

A escola nos moldes não indígena está intrinsecamente ligada ao sistema econômico vigente, cumprindo um papel de formação da mão-de-obra especializada e de divulgação de ideologia que alimenta o sistema em que está inserida, o “modelo econômico alienígena adotado”. (MUNDURUKU, 2009, p. 24).

Nesse sentido, a luta pela autogestão escolar, autonomia do indivíduo e métodos experimentais de ensino são, objeto prioritário de discussão e reflexão, para uma educação que propõe no seu fazer uma descolonização dos saberes, mas também, é preciso atentar para o fato de que por isso mesmo compõe um campo tenso em disputa, onde se confrontam diferentes interesses e visões de mundo.

É claro que isso vale em termos gerais para a instituição escolar que, a meu ver, é apenas uma retransmissora da tradição letrada do ocidente, que faz crer que o domínio desse conteúdo pode transformar as condições sociais de seus “clientes”, colocando-os numa situação privilegiada com relação aos “outros” que não a frequentam. Estuda-se para “ser alguém na vida”. Dessa forma, os professores – que são os agentes dessa ideologia – retransmitem o conhecimento acreditando estar fazendo o melhor para os jovens ou, por outro lado, estar cumprindo uma função social entre as pessoas. (MUNDURUKU, 2009, p. 79).

A educação indígena assume aí mais uma demanda no processo da luta, exigindo à partir de documentos oficiais, como conferências regionais, a importância da transmissão dos conhecimentos tradicionais e a necessidade da ampliação da participação dos detentores de saberes tradicionais, no dia – a – dia inclusive escolar, sendo ressaltados a valorização independente da escolaridade, por notório saber dos especialistas e sua remuneração enquanto consultores ou professores tendo em vista que a educação só pode ser considerada intercultural, se garantir a presença forte da cultura indígena durante todo o percurso escolar.

A autogestão e a autonomia, somadas à solidariedade típica das classes exploradas e desprivilegiadas nesse processo, constituem respostas práticas tanto ao sistema político vigente – Estado, democracia representativa - como ao sistema econômico hegemônico – o capitalismo – na medida em que essa visão de mundo é incompatível com a lógica do capital, pois rompe com a competição e com as formas de fragmentação e hierarquização necessárias à reprodução dessa lógica.

Santos, 2008 relata que “Os poderes hegemônicos que comandam a globalização neoliberal, a sociedade de consumo e a sociedade de informação têm vindo a promover teorias e imagens que apelam a uma totalidade...” (SANTOS, 2008, p.84). Esses poderes hegemônicos interferem em todos os níveis das sociedades. No Brasil, não diferente, mesmo sendo o quinto maior país do mundo em território, cheio de diversidades culturais, com sotaques e palavras específicas de cada Região, de cada estado, de cada lugar, as escolas refletem os entraves ao debate sobre os povos originários deixando claro a sua não preparação.

A formação de muitos professores é defasada e destituída de um debate crítico sobre a sociedade contemporânea e sobre as novas relações que se constroem no espaço. Temas como sexualidade, gênero e etnia, apesar de serem eixos temáticos obrigatórios a todas as disciplinas escolares afirmadas pelos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e pelas Leis de Educação Inclusivas e Étnicas Raciais, ainda são relegados a momentos pontuais ou comemorativos, sem um diálogo profundo e crítico, muitas vezes folclorizado, como no caso do “Dia do Índio”, do “Dia da Consciência Negra”. Por esse mesmo motivo, o movimento indígena a nível nacional, tem como uma das suas principais demandas, a

priorização na formação de professores indígenas, e a contratação de professores especialistas indígenas, pois, é garantindo a formação completa dessas populações que em sala de aula, serão valorizados a oralidade, as formas tradicionais de transmissão de conhecimentos, os conhecimentos tradicionais e as culturas.

Os processos educativos que seguem a lógica colonizadora, também dividem os saberes na ciência moderna, sinônimo de saber real aquela que representa o saber uno, o único saber importante e necessário ao desenvolvimento social e individual da vida moderna e o saber de senso comum, “errado”, subjugado e tratado como saber irracional e sem qualquer possibilidade de comprovação. E é com essa perspectiva que seguimos formando nossos alunos e os futuros professores que irão se apropriar desses saberes e defendê-los em seus espaços de atuação, pondo em risco, a possibilidade de outros saberes, suas práticas e existência. Para que possamos entender a dicotomia aqui apresentada, devemos analisar a diferença de tratamento dado aos múltiplos saberes, e como, historicamente, chegamos a essa ruptura, que iremos tratar aqui como: pensamento abissal. (Santos, 2009).

O pensamento abissal, como nos mostra Boa Ventura de Sousa Santos, é, em suma, um pensamento que divide, de maneira profunda, os saberes, e os distingue entre saber real; o saber científico, passivo de comprovação e regulamentado pelas instituições e os conhecimentos sem relevância; que não pressupõe o verdadeiro ou falso, mas, que são baseados em opiniões, crenças, magia, idolatria e etc e por isso mesmo, um saber falso, ou ainda, inexistente. Esse processo, tem uma característica fundamental, que é a impossibilidade da coexistência de ambos os saberes. Para o pensamento abissal, esses saberes se dividem em dois lados da linha, onde, em um lado da linha está o saber real, verdadeiro e legal, na perspectiva do Estado e do Direito, e do outro lado da linha, estão os saberes incompromissíveis, não passíveis de verificação e por isso mesmo ilegais e invisibilizados. (Santos, 2009).

Entendemos que, essa divisão, junto a impossibilidade da existência de outros saberes é produto de um processo de apagamento, marginalização e descredito de vários povos e dados territórios que se justificam historicamente pelas perspectivas sociais, voltadas a cultura, etnia e poder de capital e produção. Ora, essa perspectiva mesquinha e de perfil profundamente racista e colonial, trata os conhecimentos do “lado de cá”, como qualquer coisa, pois, não se validam em suas teses e verdades, sejam elas voltadas ao direito e ao Estado ou a ciência. Esse projeto, que tem como finalidade apagar definitivamente os demais saberes os alienando sistematicamente, tende a se apropriar de todos os territórios, os transformando em espaços de reprodução, que sejam subalternos ao saber uno, o conhecimento real, e se utilizam de alguns grandes trunfos: o capitalismo e o colonialismo (SANTOS, 2008, p. 26) sendo a educação um meio e a escola peça fundamental para a continuidade desse processo.

As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais, tal como aconteceu no ciclo colonial. Hoje, como então, a criação e ao mesmo tempo a negação do outro lado da linha fazem parte integrante de princípios e práticas hegemônicas. (SANTOS, 2009, p.31).

Para reafirmar a superioridade do saber real, que representa o lado de lá da linha nessa divisão abissal, a escola se transforma em espaço de reprodução ideológica, que fomenta uma educação cujo processo de ensino e aprendizagem se dedique em alienar os outros saberes e enaltecer o saber hegemônico, lhes dando então legitimidade em diferentes dimensões. O que queremos dizer é que, a educação hegemônica não está apenas de acordo, como sabemos com a cultura da educação mercadológica criada na perspectiva do capital, mas, tem também raízes profundamente ligadas a um projeto de sociedade universal que não é tão moderna como o sistema escolar, mas, que se manifesta desde o período colonial.

Historicamente, a escola foi utilizada como instrumento do Estado para submeter e integrar os povos indígenas e para servir aos interesses proselitistas da Igreja. Num primeiro momento, esteve pautada pela catequização, civilização e integração dos índios à

sociedade nacional. A ideia da integração firmou-se na política indigenista brasileira desde o período colonial até o final dos anos 80. A política integracionista começava por reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no País, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade. Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporarem os índios à sociedade nacional. (CEB/CNE, 1999, p. 3-4).

Na tentativa da criação desse mundo globalizado, se desenvolve simultaneamente um fenômeno interessante, como nos explica (SANTOS, 2008, p.86) “globalismos localizados e localismo globalizados”, que se traduz, de acordo com o autor como “globalização hegemônica, o processo através do qual um dado fenômeno ou entidade local consegue difundir-se globalmente e, ao fazê-lo, adquire a capacidade de dignar um fenômeno ou uma entidade rival como local”. A globalização, à partir dessas práticas, torna-se então, uma instrumento de exclusão, marginalização e inferiorização de culturas locais, lhes tornando alheia, a sua história, a seu povo e seu território. Santos (2003, 2008) fala também de outras duas formas de globalização que o chama de “globalização contra-hegemônica”, que são “o cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade”. Das duas formas descritas por Santos, espera-se “um equilíbrio tenso e dinâmico entre diferença e igualdade, entre identidade e solidariedade, entre autonomia e cooperação, entre reconhecimento e redistribuição de riqueza” (SANTOS, 2008, p. 198). Esses fenômenos estão também no campo educacional, pois é à partir dessas concepções que adotamos uma postura em relação aos conhecimentos nas mais diversas áreas, e como iremos trata-los no dia – a – dia escolar, sendo o professor o agente mediador das culturas e diversas formas do saber, ensinar e aprender.

O fim do colonialismo e da escravidão indígena formal não alterou significativamente a perversidade com que os povos indígenas foram tratados; a escravidão, o racismo, o genocídio e o abandono sistemático. Somente a partir do Século XX, essa realidade começa a ser mudada, à partir da criação e do fortalecimento de organizações de mobilização dos povos indígenas, que passaram a cobrar das entidades públicas, uma série de direitos, garantido a essas comunidades tradicionais uma educação escolar específica, diferenciada e

intercultural que atendessem sua realidade social e cultural, solidificada no período de redemocratização pós-ditadura militar. Como aponta (SANTOS, 2004, p.4)

Ao passo em que as conquistas no campo político-jurídico iam sendo alcançadas, ao menos do ponto de vista da intenção, os povos indígenas foram ampliando seu foco de reivindicações. Além da luta pela terra, outros direitos sociais foram reivindicados. O direito a escola, nesta perspectiva, passou a fazer parte do campo de interesses específicos do movimento indígena a partir de finais da década de 1980. (...) Assim, a OPAN (Operação Anchieta) promoveu encontros entre as entidades que trabalhavam com a questão, como forma de intercambiar experiências e discutir o futuro da educação escolar entre os povos indígenas. Vale ressaltar que nos primeiros encontros de Educação Escolar Indígena promovidos por esta entidade, não houve a participação dos povos indígenas, apenas de especialistas em educação, linguística, antropologia e indigenistas. Contudo, a escola passou a ser uma instituição em disputa pelos povos indígenas. Estes começavam a se preocupar em ocupá-la buscando determinar o que deveria ser ensinado a partir das decisões do povo ou comunidade indígena.(SANTOS, 2004, p.4)

Apesar dos avanços reconhecidamente conquistados nesse período, a questão da educação escolar ainda estava distante dos anseios e das necessidades latentes dos povos indígenas. Esse fato é evidenciado pela maneira pela qual ainda eram vistas as populações indígenas que eram representadas na sociedade e no corpo jurídico do Estado, muitas vezes, sob lentes assistencialistas, e sem nenhuma representatividade ou autonomia, pois pouco se falava sobre a necessidade desses povos assumirem o protagonismo e o auto-governo em seu próprio território, inclusive nas decisões em volta da educação escolar que queriam para o seu povo. Essa última, sempre possuiu aspectos próprios indo além, inclusive, da relação povo e território enquanto espaço de produção e existência, pois discute outras dimensões, voltadas a espiritualidade e ancestralidade. A educação avistada pelos povos originários tem como pedra fundamental a perpetuação de sua cultura e tradições, e foi, à partir da educação na comunidade que conseguimos manter vivos esses ensinamentos, que passa dos mais velhos aos mais novos e houve, portanto uma grande luta para incorporação desses aspectos tradicionais da educação no

território, em seu ensino formal, escolar, que estão presentes no currículo escolar desde a educação infantil.

Essa preocupação é clara nos documentos mais recentes elaborados pelas organizações educacionais dos povos indígenas no Brasil, que vem reclamando não só o seu direito a educação escolar indígena diferenciada e intercultural, mas a sua autonomia no processo de construção dos documentos que irão nortear essa educação que se ramifica de diversas formas com propostas de vivências que dão conta dessas dimensões através do fortalecimento de sua identidade e resistência.

## **Capítulo 2: “Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito”.**

Todo movimento de organização que a gente faz a partir da terra, da subsistência, educação e saúde, é na perspectiva de que no futuro, quando eu morrer e os mais velhos morrerem, as crianças que vêm chegando, elas tomem conta desse processo, não deixem isso cair, não deixem isso morrer, continuem. Porque o trabalho delas também vai ser a preparação do futuro dos filhos, das outras gerações que vão vir pela frente. Então nossa preocupação não é com o momento atual, porque a gente pode fazer a nossa viagem eterna, mas as nossas crianças, os nossos netos, filhos, eles precisam viver nessa terra e é preciso que a gente comece a prepará-los de agora, pra eles irem acompanhando, dando seguimento e assim por diante. (XICÃO XUCURU. In: CNBB NE 2, 2003, p. 39).

É pensando em dar continuidade no processo da luta e pela sua perpetuação cultural e étnica que se organizam os trabalhos pedagógicos das escolas no T.I Xukuru do Ororubá.

A última década tem sido um período interessante de mudanças e reconfigurações no projeto de escola dos povos indígenas no estado de Pernambuco. No caso dos Xukuru em especial, foram várias as mudanças e propostas para que as unidades escolares fossem cada vez mais assumindo um caráter específico e diferenciado de acordo com as demandas da comunidade. Em 2002 essas escolas passam pela primeira grande mudança desde a sua fundação,

algumas com mais de 20 anos, como é o caso da escola indígena Mílson e Nílson, da aldeia de Cimbres.

As escolas, nas comunidades do povo Xukuru, eram de responsabilidade municipal, e os representantes das elites rurais sempre tiveram a hegemonia política e econômica da região, influenciando o dia a dia das escolas, principalmente, nas decisões contrárias às lutas pelo reconhecimento das questões das terras do povo Xukuru. Em 2002 o governo do estado cria em Pernambuco, a educação escolar indígena baseado na Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e indígena nas escolas. Hoje, o Estado possui 142 escolas indígenas e contempla 13.262 estudantes e 1.498 professores indígenas de acordo com a secretária de educação do governo do estado de Pernambuco. (SEDUC, 20017).

As mudanças mais sentidas, além da disposição de mais recursos financeiros, é a mudança do quadro docente, que era quase que completamente preenchido por professores não indígenas, escolhidos pelas gestões municipais à partir da forte influência da elite rural municipal.

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida através de professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas. (BRASIL, 1999/Parecer nº 14).

A partir das lutas e dos editais específicos e diferenciados isso foi mudando e nós temos hoje, um quadro docente de maioria indígena, e de escolas que cumpram a sua função social como determina o Projeto Político Pedagógico das escolas Xukuru do Ororubá de 2005.

O caso da Educação Escolar Indígena do povo Xukuru, para ser um professor, entre outros pontos, é necessário: ser um guerreiro; morar na aldeia e merecer a confiança das lideranças e da comunidade; estar comprometido com o movimento indígena e participar

ativamente da luta; participar das festas e do toré; conhecer e valorizar as práticas linguísticas e culturais do povo. (XUKURU, 2005, p. 14).

Mas, ainda que tenha sido um avanço reconhecidamente importante para o povo, que viviam em estado de bastante precariedade na tutela do município, a nova relação com o estado de Pernambuco também vem sendo uma relação de luta, para que os projetos de desenvolvimento das escolas estejam de acordo com as necessidades e demandas da comunidade.

O RCNEI, documento direcionado principalmente aos professores indígenas e aos técnicos das secretarias estaduais de educação, responsáveis pela implementação e regularização de programas educativos junto às comunidades indígenas, enfatiza a necessidade de um currículo livre das formalidades rígidas de planos e programas estatísticos, e pautados na realidade concreta e na experiência educativa vivida pelos alunos e professores. Portanto, são aspectos fundamentais para as escolas, a natureza dos conteúdos, a periodicidade do estudo, os espaços que serão utilizados, as articulações entre as áreas de conhecimento, a escolha de temas de interesses e a metodologia a ser desenvolvida (CEB/CNE, 1999, p. 19).

Em 2004, os Xukuru renomearam suas escolas de acordo com os seus valores, homenageando guerreiros e guerreiras e utilizando vocábulos da sua língua, mesmo sem a oficialização por parte da SEDUC, que oficialmente mantém os nomes revistos pela comunidade. Os nomes anteriormente postos contemplavam além de pessoas conhecidas nacionalmente, homenagens a posseiros e pessoas de destaque local para governantes. Dentre as mudanças, a escola pesquisada passa de intermediária Monselhor Olimpio Torres, para se chamar de Escola Indígena Mílson e Nílson. Resignificando a sua existência e trazendo o sentido da sua história, integrando o espaço físico ao conjunto da nossa organização social.

Em novembro de 2017, Os Xukuru, através da COPIPE e demais povos indígenas do estado de Pernambuco, no XXXIII Encontro da COPIPE, no T.I Xukuru do Ororubá na aldeia de Cimbres, escola Mílson e Nílson, lutaram para modificar em seu currículo, adicionando nos eixos educativos, os eixos de

agricultura e espiritualidade, como parte importante e integral, do povo, seus costumes e cosmologia.

Em junho de 2018, as escolas Xukuru passam por outra quebra de braço com o governo do estado de Pernambuco, dessa vez, as reivindicações eram voltadas a má gestão do estado das escolas indígenas no T.I, foram denunciados atrasos de pagamentos de mais de seis meses de motoristas, auxiliares e merendeiras, a falta de compromisso da SEDUC/PE em relação a uma política clara definida de contratação dos profissionais de educação, além de uma clara violação de direitos dos povos indígenas pelo governo do estado de Pernambuco, ao serem denunciados casos graves de em que, oito escolas no território, tinham as contas de energia em nome de pessoas físicas, três escolas estavam completamente sem luz, por que, as famílias, os professores e a comunidade, sem ter condições de pagar a energia, acabaram indo ao SPC.

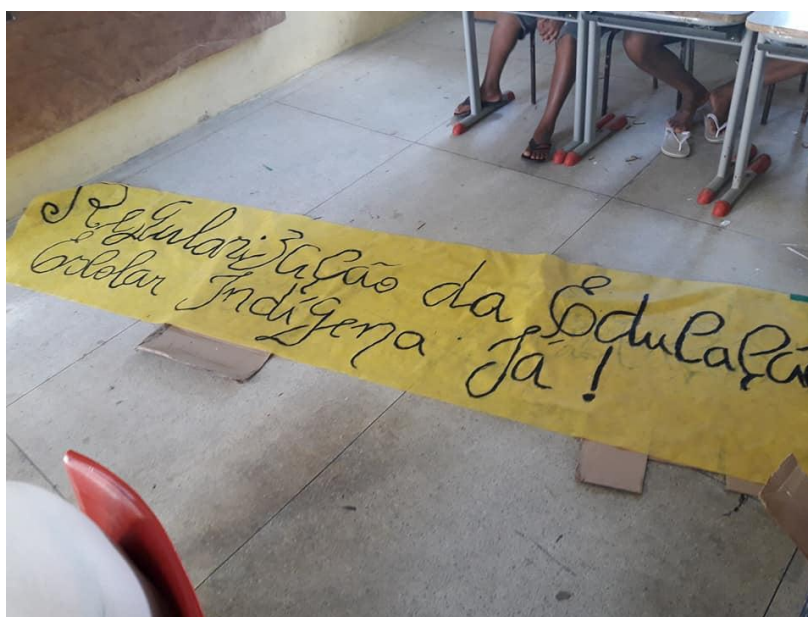


Figura 1. Mobilização e greve das escolas Xukuru, 2018, Escola Mílson e Nílson, T.I Xukuru do Ororubá. Fonte: Marciene Olegário.

Acompanhando o processo de luta por uma educação de base autônoma, específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, é possível entender que, por mais que durante os séculos a relação Estado x Povos indígenas venha se modificando, principalmente por pressão do movimento nacional indígena e os parceiros e movimentos indigenistas, fica claro para nós, que essa relação, continua conflituosa.

Para Santos (2004) o atendimento às demandas dos povos indígenas acontece por pressão do movimento de professores indígenas, a COPIPE, que através da sua luta, reafirma as intenções de construir uma educação indígena específica que respeite a autonomia dos povos e que esteja em consonância com seu projeto de futuro, mas também observamos a luta individual de profissionais da área técnica que conseguem pontuar e encaminhar algumas dessas demandas. Para Almeida (2001), as ações desenvolvidas pela SEE/PE acontecem de forma fragmentada, intermitente e descontinuada, devido à mudança no nível de gestão a cada eleição. Por isso a mesma autora defende que:

A política de educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, não pode estar submetida aos mesmos procedimentos administrativos das políticas governamentais, mas situada num projeto do Estado Brasileiro, coordenado pelos próprios índios, para que não sofra processos de descontinuidades e rupturas, e que os instrumentos para execução da política educacional possam realmente estar referenciados nas instituições culturais desses povos. A criação de um sistema de ensino autônomo, em que eles possam definir, propor, acompanhar, conduzir a educação escolar, que não esteja subordinado às colorações das políticas eleitorais, poderá efetivamente contribuir nessa perspectiva. (ALMEIDA, 2001, p. 186).

E é nesse cenário de luta constante e de vigilância que hoje se desenvolve o dia – a – dia da educação indígena no T.I Xukuru do Ororubá.

### **Capítulo 3: Diálogos Interculturais: uma possibilidade para a descolonização de saberes.**

Para formar um/uma Xukuru é necessária uma escola que tenha conteúdos Xukuru, que fale de nossa história, de nossa geografia, dos guerreiros e guerreiras, segundo a nossa visão de mundo, religião e, sobretudo que se utilize das nossas formas de ensinar e aprender. No Projeto Político Pedagógico do Povo Xukuru (XUKURU, 2005) a escola tem uma função social vinculada à sua história. A escola é um espaço de vivências, convivências, de trocas de experiências, de ensinamento das tradições do povo como também dos saberes de outros povos.

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. 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. Essa estratégia dos invasores causou a morte de centenas de etnias que aqui existiam. [...] A função da escola é de formar guerreiros! E é por esse motivo que ela existe! Então, somos nós que escolhemos como devem ser o espaço, a gestão, o tempo escolar, os educadores e os conteúdos para a prática educativa escolarizada. (XUKURU, 2005, p. 13).

Entender educação escolar pressupõe observarmos o que significa escola e qual a sua função, o seu papel na visão do próprio indígena. Para Tassinari (2001, p. 50) as escolas indígenas são espaços de fronteiras, entendidas como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimento, assim como espaços de incompreensões e de redefinições indenitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios .

Os documentos educacionais oficiais dos Xukuru, como o PPP, apontam a reivindicação de uma estrutura autônoma de escolha, entre a comunidade, de como, para que, para quem e por quem, a escola deve se organizar. E ressaltando, ainda, a sua função social e como para a escola cumprir com essa função social deve;

Valorizar o conhecimento dos mais velhos, das lideranças, respeitando as organizações do nosso povo; Fortalecer o espírito de solidariedade e coletividade do nosso povo; Contribuir com o pajé, o cacique, as lideranças e com a comunidade indígena para a construção do projeto de futuro do nosso povo e nossa autonomia; Fortalecer a cultura material e simbólica; Ensinar ler, escrever, contar e os outros conhecimentos da sociedade nacional para que nossas crianças e jovens fiquem bem informados defendendo seus direitos, promovendo a interculturalidade. (XUKURU, 2005, p. 13).

A interculturalidade, desta forma, é vista como uma “via de mão dupla” aonde, se pode e deve estimular a troca de culturas, sem perder o seu sentido original. Sendo assim, o desafio é ainda maior, por que, para que essa troca não perca o sentido e se torne uma educação assimilacionista, é necessário para além de uma reflexão mais profunda sobre interculturalidade suas possibilidades e desafios, é também necessário pensar, um quadro geral, que facilite o processo de educação e aprendizagem desde o seu início.

Para os Xukuru, existem várias maneiras de fortalecer essa educação intercultural, de base autônoma no processo de descolonização do saber, como apontam os documentos construídos pelas instituições educacionais do povo, como no dia – a – dia das escolas. No Projeto Político Pedagógico do Povo Xukuru (XUKURU, 2005) há uma passagem que reflete a ideia de que a educação do povo está em todos os momentos coletivos da comunidade:

A educação do povo Xukuru acontece na luta pela terra. No território Xukuru se educa para cuidar da terra, para nela viver e por ela lutar. [...] Os Toipe<sup>3</sup> nos ensinam a respeitar o outro, os espaços sagrados,

---

<sup>3</sup>Toipe significa Ancestral, na língua materna Xukuru do Ororubá.

nossos cantos, o nosso ritual, as nossas festas e os Encantos 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 [...] (XUKURU, 2005, p. 11).

A educação do povo Xukuru não se limita aos muros da escola, existindo outros espaços educativos, como nos momentos de “luta pela terra, nos rituais, nas reuniões do povo, no dia a dia, no plantio e na mata” (CAVALCANTE, 2004, p. 114). O processo educativo, o fazer pedagógico também são diferenciados, como entende Cavalcante (2004, p. 68) ao afirmar que “[...] isso implica que, além de trabalhar com conteúdos específicos e interculturais, a escola terá que usar métodos próprios, uma pedagogia indígena.” Essa pedagogia específica está ligada aos costumes, à religião, ao modo de ser de cada um da comunidade. Ela é específica e surge na relação social, política e cultural que a comunidade cria com a escola.

Nessa direção, a instituição escolar na comunidade assume uma dupla função, articular os saberes tradicionais do povo e desenvolver práticas educativas que dialoguem com as exigências da educação escolar formal e os ideais de coletividade e participação indígena.

O processo educativo Xukuru busca, no seu fazer, educar os mais novos, levar ao conhecimento de suas instituições, por exemplo, o cacique, o pajé, as lideranças e os guerreiros e guerreiras que ao longo dos anos no processo de luta, se especializaram em áreas como o artesanato, a agricultura ancestral, e também, através da utilização de rituais, próprias do povo, desse forma, os Xukuru construíram uma eficaz ferramenta pedagógica.

A educação escola indígena Xukuru também se diferencia da educação “formal” porque enquanto na última a uma diferença cultural percebida na distancia existente de onde se vive – comunidade - e onde se estuda – escola, a educação desenvolvida na aldeia consegue unir esses dois espaços, pois nesse caso a educação e a aldeia se encontram dentro de um mesmo universo. Prática comum e corriqueira no T.I Xukuru, aonde, muitas vezes os professores saem dos muros das escolas e levam os seus alunos para espaços específicos para aulas sobre a tradição, cultura e organização específicas. E esse parece ser, para nós, o processo de descolonização e desescolarização do saber, que vem se desenvolvendo nas

escolas e espaços comunitários do povo Xukuru do Ororubá. Que se organizam, dentro e fora das escolas, à partir de perspectivas, específicas, diferenciadas e interculturais,

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida através de professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas. (BRASIL, 1999/Parecer nº 14).

O caso da Educação Escolar Indígena do povo Xukuru, para ser um professor, entre outros pontos, é necessário:

Ser um guerreiro; morar na aldeia e merecer a confiança das lideranças e da comunidade; estar comprometido com o movimento indígena e participar ativamente da luta; participar das festas e do toré; conhecer e valorizar as práticas linguísticas e culturais do povo (XUKURU, 2005, p. 14).

Os Xukuru, hoje, vivenciam em seu território, uma educação específica e diferenciada, de base autônoma e democrática, fruto de uma construção de anos, que tem como princípios: reafirmar o papel que a escola exerce na sociedade; estar em função da sociedade; ter o Projeto Político Pedagógico constituído pelo povo e não apenas pela escola; e, por fim, estar organizada em eixos norteadores: Terra, Identidade, História, Organização, Interculturalidade, Bilinguismo, Esperitualidade e Agricultura. (XUKURU, 2005, p.08).

## **METODOLOGIA**

O processo de pesquisa tem início no ano de 2016, à partir da XVI assembleia do povo Xukuru do Ororubá, que aconteceu entre os dias 17 à 20 de Maio, na aldeia Pedra D'água, T.I Xukuru do Ororubá, que teve como Tema

“Limolaygo Toype<sup>4</sup>: Nossa Educação é nossa resistência”. Depois de alguns anos pesquisando outras possibilidades de educação, e pensando em discutir uma educação para além da escola, de base autônoma e descolonizadora, fomos apresentados a discussão proposta pela assembleia sobre a educação escolar indígena xukuru do ororubá, passados 24 anos na trajetória da construção da política de educação escolar indígena Xukuru, o desafio era avaliar o período e considerar as nossas limitações e planejar estratégias para uma educação escolar indígena, cada vez mais Xukuru, pautada na valorização do nosso povo. (XUKURU, 2016, P.01).

O chamado veio então para além da curiosidade ou validade da pesquisa, mas, principalmente, por ser Xukuru como responsabilidade, de dialogar, através dos conhecimentos adquiridos na academia, com a comunidade, em um momento de reflexão e construção coletiva de novos apontamentos e desafios para cada vez mais, solidificar a pedagogia indígena desenvolvida em nosso território. Aceito o desafio, começamos a pensar em uma metodologia que dessa conta de construir esse trabalho, sem cair em generalizações ou ainda, desenvolver uma pesquisa isolada, que não fosse capaz de traduzir as manifestações educacionais desenvolvidas no território.

Na tentativa de compreender, como, à partir dos seus princípios educacionais o povo Xukuru do Ororubá entende a autonomia educacional em seu território e como esta se manifesta no processo de pedagógico da escola indígena Mílson e Nílson, na aldeia Cimbres que aponte a descolonização do saber e a própria desescolarização dos processos educativos formais no território. Nos debruçamos na literatura disponível em busca de identificar a relação cultura-educação, a partir das vivências educacionais informais e formais e como esta se traduz em manifestações culturais e educacionais no processo de formação da escola indígena Mílson e Nílson, na Aldeia Cimbres, e para promover essa problematização, temos como objetivos específicos; A) Caracterizar como as práticas pedagógicas formais e informais desenvolvidas em seu território se relacionam com seu projeto de vida; B) Analisar como através da autonomia cultural de fortalecimento da sua identidade

---

<sup>4</sup>Limolaygo Toype, significa na língua materna Xukuru “terra dos ancestrais”.

étnica são discutidas as questões educacionais que apontem a descolonização do saber.

Sabendo que, assumir o desafio epistemológico do reconhecimento da existência de outras visões de mundo e de aceitar a validade de outros conhecimentos e de outras formas de construir conhecimentos adotamos como proposta metodológica, o método do caso alargado, apresentado por Boa Ventura de Sousa Santos, 1983.

O método, se orienta à partir da escolha de um caso em específico, que vai servir como o “caso forte” que tenha características específicas, mas, que à partir dele, possa se ter uma noção mais completa das outras escolas existentes do território. Para que não se reduza o caso a variáveis ou práticas semelhantes, é importante que a descrição do caso escolhido seja detalhado o suficiente para que se possa, através dele, analisar também suas especificidades e como essas se relacionam e interagem com os sujeitos, a comunidade e as demais unidades escolares. (SANTOS, 1993).

Com as suas propostas de uma ciência baseada na participação, na solidariedade e no prazer, Boaventura Sousa Santos estabelece a importância do conhecimento como emancipação, assente na aceitação e reavaliação do caos, na comunidade e numa nova subjetividade baseada na reciprocidade. Esta reciprocidade entre sujeitos revê a distinção entre sujeito e objeto. O objeto é a continuação do sujeito por outros meios e, assim, todo o conhecimento é autoconhecimento, numa postura crítica e reflexiva (SANTOS, 1995 p. 22-37). Por outro lado, atento ao carácter situado de todo o conhecimento e ao carácter incompleto de todas as culturas, propõe uma técnica horizontal, que permita uma melhor consciência dessa incompletude e obrigue ao diálogo entre os espaços distintos. Esta posição epistemológica radica-se numa opção metodológica especificada, que obriga a uma tolerância discursiva, a uma disponibilidade para incorporar conhecimentos alternativos e uma preferência por conhecimentos marginais ou suprimidos (SANTOS, 1995 p.340).

Pensando em possibilitar a discussão sobre outras maneiras de pensar e se fazer educação, construímos então um projeto a partir de uma abordagem

qualitativa, e que segundo Burawoy (1995), tem quatro princípios de regulação sendo: a intersubjetividade entre o analista e os sujeitos em estudo; a entrada no mundo vivido das pessoas que se está a estudar; a relação dos processos locais com as forças externas; e o objetivo de reconstruir uma teoria já existente, atendendo à ligação entre teoria e ideologia. (BURAWO, 1995, p.378-397).

Desse forma, demos inicio a uma sequência de visitas entre o período de 2016 à 2018 que possibilitou a execução desse projeto. Inicialmente, entramos em contato com os coordenadores então responsáveis pelas unidades escolares e membros da COPIXO, do povo xukuru, explicamos o projeto e juntos, pensamos em quais as melhores possibilidades para a execução do projeto, tendo em vista as suas hipóteses e particularidades. Inicialmente, pensamos em fazer a pesquisa na Escola Indígena Ororubá, da aldeia Cana Brava da região serra. Por motivos bem específicos, 1) A aldeia Cana Brava é a aldeia com o maior número de aldeados em todo território; 2) A escola Ororubá é a segunda maior escola de todo o território, em número e maior em extensão; 3) É uma das escolas com maior número de eventos escolares e demais atividades das organizações internas da população Xukuru. A decisão de mudança de escola, veio, à partir de uma reflexão posterior em relação a Escola Indígena Mílson e Nílson, na aldeia de Cimbres da região Agreste. Fazendo o comparativo entre as escolas e pensando em melhor atender a metodologia aqui proposta, optamos pela escola indígena Mílson e Nílson, pelos motivos que iremos aqui elencar;

- 1) A escola indígena Mílson e Nílson da aldeia de Cimbres é a mais velha de todo território, tendo mais de 20 anos e sendo a única que passou por todos os processos de mudança desde que a política de escolas indígenas chega ao território Xukuru
- 2) É a única escola em todo território que atende a todas as fases do ensino básico, assistindo, a educação infantil, fundamental I-II e o ensino médio além da educação de jovens e adultos;
- 3) Está localizada em uma região de mais fácil acesso e em uma das aldeias com maior concentração de atividades extra escolares, aonde seria possível melhor observar as atividades educativas “não formais”
- 4) É a escola com o maior número de alunos matriculados, em todas as fases escolares, nos dando mais possibilidade de interação e observação a fim de

responder as nossas inquietações

5) A aldeia de Cimbres, é a primeira aldeia do território Xukuru do Ororubá, sendo, uma aldeia histórica, com maior possibilidade de pesquisa bibliográfica e oral.

A escola indígena Mílson e Nílson da aldeia vila de cimbres é uma das escolas em todo território com maior número de alunos sendo 825 matriculados no total, divididos em pré escola, anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio e EJA . Funciona nos três horários, e tem 61 funcionários, entre coordenação, docentes e os trabalhadores e trabalhadoras dos serviços gerais. É a única escola em todo território a oferecer educação básica completa.

O seu espaço físico é dividido entre salas de aula, pátio, sala de coordenação, sala dos professores, banheiros internos e externos, uma sala específica para fins culturais e religiosos, e também em sua parte externa uma quadra poliesportiva e apesar de não ser uma escola com estrutura inclusiva, tem dois banheiros para alunos cadeirantes. A escola está localizada na aldeia de Cimbres, na região agreste do território indígena Xukuru do Ororubá.

Em todo o território, funcionam hoje 36 escolas, e as aldeias estão divididas em três regiões, Ribeira - com 14 escolas, Serra - com 15 e Agreste - com 7 unidades escolares. Na região serra, há uma predominância em turmas multisseriadas, entre o primeiro e o quinto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, seguido de escolas que apresentam um contexto de alto índice de migração estudantil para as escolas de Pesqueira. Esta mesma situação ocorre em todas as escolas da região Ribeira. Sendo as aldeias com maior número de indígenas e as maiores escolas divididas por região: Aldeia Cana Brava, representando a região Serra, Aldeia de Cimbres, representando a região Agreste e a aldeia Pé de Serra dos Nogueiras, representando a região Ribeira.

Todas as escolas hoje no território Xukuru do Ororubá são escolas estaduais e atendem estudantes da Educação Básica em prol de uma educação intercultural que fortaleça a identidade do povo. Com aproximadamente 221 profissionais, como professores e auxiliares, as escolas Xukuru buscam a garantia de seus direitos através de processos próprios de aprendizagem. Vale ressaltar que, entre as escolas Xukuru, não existe a figura do Diretor/Gestor nas escolas, e sim a figuras de

doze coordenadores, sendo quatro para cada uma das três regiões, esses funcionários gerem todas as escolas do seu povo com a ajuda de um coordenador geral.

Os participantes da pesquisa foram os indígenas Xukuru do Ororubá, nas aldeias de Cimbres, Pedra D'água, esses foram os espaços de observações participantes e vivências durante o processo da pesquisa na comunidade. A escola pesquisada foi a escola Mílson e Nílson, da aldeia Cimbres, T.I Xukuru do Ororubá.



Figura 2.. Criança Xukuru, Aldeia Pedra D'água, XVI Assembleia Xukuru do Orrubá, T.I Xukuru do Ororubá, 2016. Fonte: Autor.

A nossa agricultura apresenta uma lógica onde a Natureza Sagrada é o elemento central que determina e possibilita o dialogo de saberes entre o Mundo dos Encantados e o mundo físico material. Sua racionalidade própria permite que os saberes e os conhecimentos tradicionais assumam relevância e possibilitam o avançar na construção de um novo, extremamente comprometido, através de uma relação de fidelidade com nossas origens. (XUKURU, 2016, p.01).

O trecho retirado da carta da XVI assembleia do povo Xukuru, nos apresenta um fator interessante de mudança e rearranjos internos da comunidade que passaria, mais tarde, a ser uma expressão regional da educação indígena de Pernambuco. Em 2016, na XVI assembleia do povo Xukuru, é retirado o encaminhamento de que, deveríamos manifestar, através dos nossos documentos oficiais, como o P.P.P das escolas Xukuru, a adição e institucionalização do eixo “agricultura” aos eixos temáticos que orientam a educação posta em prática no território. Apresentando o argumento que é através da prática da agricultura entendendo que esta, tem como princípios, o respeito à mãe terra; garantir o uso fruto do território e a terra livre; atender as necessidades básicas das famílias e, não o acúmulo de riquezas nas mãos de poucos. (XUKURU, 2016, p.01).

Para os indígenas, o simbolismo e o sentimento representado nas expressões de fé da educação do povo não se encaixa na estrutura da educação escolar, não pode ser descrita na caderneta e, menos ainda, pode ser sistematizada em um livro. Pelo menos não no formato que a educação escolar conserva ainda nos dias atuais. O povo Xukuru, ao discutir e trazer ao debate a importância de manifestar através de documentos internos da educação no território, avança no processo de descolonização do saber, na medida em que inverte a lógica formal das escolas não indígenas no Brasil.

Ainda no ano de 2016, acompanhamos o trabalho dos projetos pedagógicos postos em prática na escola Mílson e Nílson na aldeia de cimbres, pelas professoras do 1º ano ensino fundamental, começa ali, a se desenvolver no território uma pedagogia da terra.

Figura 3. Crianças Xukuru, Escola Mílson e Nílson, 2017, aula prática sobre agricultura ancestral, T.I Xukuru do Ororubá. Fonte: Renata Hora Barros.



O povo Xukuru do Ororubá, é um povo agricultor. A agricultura de subsistência é praticada no território desde os nossos ancestrais. Mas, o trabalho com a terra, está para além das atividades de agricultura, especificamente, envolvendo outros aspectos fortemente relacionados a espiritualidade e religiosidade da comunidade. A terra, para um Xukuru, é a sua casa, é aonde habitam os seus ancestrais e os encantos de luz. É dela que tiramos a força para dar continuidade a luta e é ela quem nos direciona ao bem viver.

Nessa atividade em específico, foram recebidos como convidados o grupo da Jupago, que trabalha com a extensão rural e assistência técnica no território e para além de aprender a plantar e colher, as crianças foram estimuladas a refletir sobre o papel da terra no seu dia – a – dia e o significado dela para sua família, além de se falar sobre a agricultura ancestral xukuru, sem veneno ou maus tratos a mãe terra, também falou-se sobre a necessidade da preservação das espécies do território para que pudéssemos na mata, obter todos os itens dos trabalhos no terreiro e as ervas de uso para cura e os artesanatos.



Figura 4. Crianças Xukuru, celebração do dia de reis, terreiro sagrado da Aldeia Pedra D'água, 2017 T.I Xukuru do Ororubá. Fonte: Autora.

A atividade observada, foi a comemoração do dia de reis, celebrada no terreiro sagrado da aldeia Pedra D'água, em janeiro de 2017. As escolas, através dos professores de arte, juntam-se aos pais, para pintar os opipes<sup>5</sup> de jenipapo, lhes explicando o significado dos tacós<sup>6</sup>, lhe-s ensina a tocar o maracá e a dançar o toré em um processo ritualístico, aonde se aprende sobre a religiosidade, e se fortalece a cultura.

A exemplo dos saberes dos terreiros sagrados, nos plantios, nas observações na natureza, nos espaços de prática da religiosidade e nas escolas. É possível afirmar que nosso sistema tradicional de cura e sua dinâmica social promovem a circulação de práticas e saberes dos nossos ancestrais. (XUKURU, 201, p.02)

O Toré é um ritual de dança, com múltiplos significados, dependendo de cada etnia, de encontro com os encantados, as divindades e representa, para o poder local, uma manifestação de caráter contra hegemônico e representação do povo.

Como nos explica Cunha (1986), o toré é uma forte representação de identidade dos índios do nordeste brasileiro. Apple (1989) nos traz que os sistemas de exploração e poder de dominação produzem inclusive, através da educação, suas ideologias voltadas para a classe dominante, pretendendo passar um pensamento homogêneo, e que “o sistema cultural e educacional é um elemento excepcionalmente importante na manutenção das relações existentes de dominação...” (p. 26).

---

<sup>5</sup>Opípe significa criança ou jovem na língua materna Xukuru do Ororubá.

<sup>6</sup>Tacós é o nome dado a pintura corporal do povo Xukuru do Ororubá.



Figura 5. Aula Prática sobre os saberes religiosos ancestrais. Terreiro da aldeia Pedra D'água, 2017.  
T.I Xukuru do Oorubá. Fonte: Renata Hora Barros.



Figura 6. Aula Prática sobre os saberes religiosos ancestrais. Terreiro da aldeia Pedra D'água, 2017.  
T.I Xukuru do Oorubá. Fonte: Autora.

Em um segundo momento, observamos uma aula de campo, no terreiro sagrado da Pedra D'água, em que os alunos da escola indígena Mílson e Nílson, foram levadas pelas professoras para discutir e conhecer as ervas utilizadas nos rituais sagrado e a sua importância na cosmológica e espiritualidade Xukuru. Foram turmas mistas, e depois do momento de exposição dos/das professores/as de notório saber, foi feita uma discussão, impulsionada pelas professoras, sobre o significado dessas práticas para os alunos presentes, o que eles entendiam e como, em casa isso era discutido entre seus familiares.

Em quase todos os depoimentos o denominador comum foi ouvir a importância desses momentos, para além do fortalecimento cultural, mas, principalmente, do resgate da identidade do ser Xukuru. Muitos alunos relataram que, os avós e bisavós muitas vezes por serem proibidos de dançar o toré, ou ainda, de se aproximarem da religiosidade, perderam o contato e o interesse, em uma espécie de aculturação muito comum durante os anos de perseguição e enfileiramento no T.I. Para Ribeiro (1995), “os índios não podem ceder no que se espera deles, que seria deixar de ser eles mesmos (...), onde viveriam em outra forma de existência que não é a sua” (RIBEIRO, 1995, p. 169).

Esse processo é ainda muito brutal entre os Xukuru, sendo que muitos indígenas aldeados não frequentam o terreiro ou compartilham da mesma fé. A importância desses momentos no terreiro é grandiosa, pois, à partir do ensino para as crianças, se tenta resgatar a prática, dando continuidade a luta, e as tradições.



Figura 7. IV Encontro Urubá Terra, Escola Mílson e Nílson, 2017. T.I Xukuru do Ororubá. Fonte: Autora.

Ainda no segundo semestre do ano de 2017, aconteceu na escola Mílson e Nílson, o IV encontro Urubá Terra, com o título “Espiritualidade na agricultura indígena Xukuru: A ciência do Natural e a cultura o encantamento”. Todas as escolas da comunidade, junto as demais instituições, estavam presentes. Foram dois dias, de intensa discussão sobre o papel da agricultura ancestral e a sua relação com a espiritualidade Xukuru. Além da discussão e dos painéis de apresentação de trabalho, foram feitos trabalhos práticos, como mutirão no roçado, construção de espaços com base na bio construção e a feira de troca de sementes, crianças e adultos trouxeram de suas aldeias sementes crioulas, tradicionais do T.I Xukuru, para trocar e para distribuir aos visitantes não indígenas.



Figura

8.

Crianças Xukuru, Mobilização em Pesqueira,, 2017. Fonte: Autora.

Em 2017, acompanhamos também a mobilização das aldeias e das escolas para levar a população Xukuru do Ororubá a cidade de Pesqueira. A escola Mílson e Nílson esteve presente, com professores e alunos, juntando-se os movimentos sociais da cidade e do campo, para discutir a agenda de retirada de direitos proposta pelo governo federal.

Nos dias atuais a estratégia mais usada e considerada a mais importante é o fortalecimento e a consolidação dos movimentos indígenas organizados. Movimento indígena é entendido como “o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos” (LUCIANO, 2006, p. 58).

No caso dos Xukuru, em paralelo a toda estrutura organizacional da população, a juventude vem se destacando, por entender e mobilizar a juventude, não somente sobre o que acontece dentro do território, mas, sobre o que acontece no país e como, isso pode afetar as gerações futuras de índio e não índios.



Figura 9. XXXIII Encontro da COPIPE, Escola Mílson e Nílson, T.I Xukuru do Ororubá, 2017. Fonte: Autora.

Em Novembro de 2017, o T.I Xukuru do Ororubá, sedia na escola Mílson e Nílson o XXXIII encontro da COPIPE, com o tema “Da universidade que temos a universidade que queremos”. O encontro, discutiu autonomia financeira das escolas indígenas no estado, autonomia pedagógica e política além de discutir currículo das escolas indígenas no estado. O encontro recebeu delegações de professores dos 12 povos do estado de Pernambuco e os alunos Xukuru participaram da programação, apresentando trabalhos, peças e falando sobre o dia – a – dia nas escolas Xukuru. O direcionamento da discussão foi, entre outras, acerca das deficiências do estado de Pernambuco em não dá conta das demandas de interculturalidade dos povos, sendo uma relação funcional, mas que não modifica a estrutura colonizadora do Estado, como apontou um dos trabalhos apresentados.

Com a criação da COPIPE, os povos indígenas de Pernambuco, através de professores e do contexto educacional, passaram a reivindicar, juntos, soluções para seus problemas de ordem educacional que, na maioria das vezes, têm as causas em comum, como, por exemplo, a criação do ensino médio em suas terra

A COPIPE é uma das instituições educacionais mais importantes no estado de Pernambuco para as populações indígenas, pois é à partir da articulação dessa instituição, que, todos os povos indígenas no estado de mobilizam, em busca de aprovar e garantir melhorias ao atual sistema educacional ofertado pelo governo do

estado. Para Walsh (2009) um exemplo da coletividade dos povos pré-colombianos da América Latina é através da interculturalidade crítica, em que esses povos se ajudam mutuamente, através das lutas constantes pelo reconhecimento dos seus direitos coletivos.

Foi falando ainda sobre a importância da incorporação das etno-ciências no currículo escolar indígena, e o pleno de professores encaminharam a assembleia final a mudança definitiva dos currículos em todo estado, adicionando dois eixos temáticos, até então, trabalhados apenas pelo povo Xukuru, sendo Agricultura e Espiritualidade adicionados ao currículo escolar indígena das escolas indígenas em PE.



Figura 10. Semana de arte Xukuru. Escola Mílson e Nílson, 2018. T.I Xukuru do roroubá. Fonte: Renata Hora Barros.

Em Abril de 2018, acompanhamos na escola Mílson e Nílson, a semana de arte. No período de cinco dias, os professores de artes, se articularam com a comunidade escolar para construir uma semana que discutisse vários aspectos da arte Xukuru, sendo, o artesanato local, os instrumentos e as peças da vestimenta tradicional. Foram feitos grupos de discussão e de atividades práticas. A escola toda participou e a comunidade da aldeia de Cimbres.

Para a comunidade, trabalhar e discutir sobre o artesanato e ainda sobre os elementos que compõe as vestimentas dos guerreiros e guerreiras Xukuru, é muito grande, por que, na memória dos mais velhos existem episódios de massacre, pura e simplesmente pelo indígena se vestir a caráter ou falar a sua língua materna. Temos relatos que muitos índios foram esquartejados, na vila de cimbres, que era, no período dos aldeamentos a aldeia principal, por ser pego, vestindo as roupas tradicionais Xukuru, praticando a religião ou se comunicando pela língua materna. Esse processo, acompanhando da educação assimilacionista dada pelo estado, resultou na perda quase que completa da língua Xukuru, existindo hoje, mais ou menos 600 palavras, encontradas no livro “Xukuru, filhos da mãe natureza”.

Quando os professores de arte, vão a escola e se propõe em ajudar os alunos a entenderem o processo de ir na mata buscar o material, e voltar para casa para construir o seu saiote, barretina<sup>7</sup>, fazer o seu maracá e se pintar, eles estão incentivando a continuidade da cultura local e específica Xukuru. A descaracterização foi um dos trunfos utilizados pelo colonizador para com maior facilidade, se apropriar das terras das aldeias indígenas.

Para Ribeiro (1996), a questão das terras sempre esteve ligada aos conflitos entre povos indígenas e os que quiseram se apropriar das mesmas. Porém, explicam os autores, que a negação dos povos indígenas começa a aparecer com a Lei das Terras, no 601, de 18.09.1850, que possibilitava a aquisição das terras devolutas, no entanto, fazia ressalva às terras das populações indígenas.

A ausência de povos indígenas facilitava a ocupação de suas terras por latifundiários, não sendo reconhecidos como índios, e sim só como “mestiços”, não haveria porque de regular terra para determinado povo. Então, podemos perceber que o não reconhecimento da identidade indígena, por parte principalmente das elites rurais, tem como finalidade a apropriação das terras das aldeias indígenas.

Sendo então, o trabalho com a cultura local e específica da população Xukuru, imprescindível para a perpetuação do seu legado enquanto povo.

---

<sup>7</sup>A barretina é uma espécie de “chapeu” específico, feito com a palha do coco utilizado pelos Xukuru do Ororubá, como item de afirmação étnica e também de relação religiosa.

## **Apontamentos Finais.**

Nossa investigação, procurou entender, como o povo Xukuru do Ororubá, entende à partir dos seus princípios educacionais, a sua autonomia educacional, sendo investigadas as práticas formais e não formais, e como estas, poderiam estar de acordo com o seu projeto de vida, fortalecendo a sua identidade étnica.

Entendemos que os Xukuru, tem um projeto audacioso que propõe no seu fazer, uma sociedade, através da comunidade, e da educação de olhar universal, e pensamento local, em que se valoriza a riqueza e a diversidade que se encontra no território, ao mesmo tempo, que a amplia, utilizando-se do que se tem de novo, para fortalecer o que se tem de ancestral. Pondo em prática uma interculturalidade benéfica, aonde se pode e deve existir um diálogo entre várias linguagens e perspectivas do pensar.

Como vimos, durante anos a luta para se ter hoje uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue não foi e não vem sendo fácil, os Xukuru, se fortaleceram com grandes mobilizações dos povos indígenas e criação de instituições como a COPIPE, COPIXO a Associação Xukuru do Ororubá para pressionar, avaliar e vigilar as condições postas pelo estado em relação as escolas e a pedagogia ali ofertada. Por sua vez, é perceptível o envolvimento de toda a comunidade nesse processo, nos dando um senso e uma característica da busca por uma autonomia, onde se pense e se faça uma educação de índio para índio.

As lutas, a partir das leis que possibilitaram mudanças na educação dos povos indígenas e a luta pela reconquista de suas terras, percorreram concomitante na vida do povo Xukuru, e esses momentos foram um marco na história e para educação do povo Xukuru. Esse processo é também uma característica da contuniedade da luta, por que, os Xukuru não só se organizaram como hoje, mantém uma postura articulada que não só propõe, mas exige os seus direitos, mobilizando todo o povo, quando preciso, para rediscutir e brigar por uma educação que esteja a altura do que se pensa na formação dos guerreiros e guerreiras.

Pensar que a muito pouco tempo atrás toda essa população era refém de um modelo completamente diferente de educação é quase que impossível para quem de longe, olha e não consegue mais detectar características colonizadoras ou assimilacionistas no seu fazer e na prática diária, os Xukuru, conseguiram através da fé e organização lançar mão de educação e de uma pedagogia descolonizadora, que não está restrita a educação da pedagogia escolar, como vimos, mas tem uma ligação profunda com a comunidade, as famílias, as lideranças os toypes que fazem parte da educação, seja por meio das lições dadas em casa, no terreiro, nas festividades ou nas atividades com professores por notório saber.

Com a intenção de repensar as alternativas para imaginar um futuro diferente, os Xukuru centraram as esperanças na educação em suas diferentes formas, como o lugar no qual se pode iniciar a descolonização do imaginário e a revalorização dos próprios saberes. E é assim que é desenvolvida a pedagogia indígena posta em prática pelos Xukuru do Ororubá.

## Referencial Teórico

ALMEIDA, Eliene Amorim de (Org.). Xucuru: filhos da mãe natureza, uma história de resistência e luta. Olinda, Centro de Cultura Luiz Freire, 1997.

\_\_\_\_\_. A política de educação escolar indígena: limites e possibilidades da escola indígena. UFPE, 2001. (Dissertação de Mestrado em Educação).

\_\_\_\_\_. Limite e possibilidades da gestão da Educação Escolar Indígena no Brasil. Texto mimeografado para o Curso de Formação de Formadores e Tutores do Projeto de Adequação do PROFORMAÇÃO. Hotel Canárius de Gaibu, 10 a 14 de setembro de 2007.

APPLE, Michael W. Educação e poder. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 1989.

BEZERRA, Aurilandes Leite Maciel; Silva, Maria José da Conceição. O povo indígena Xucuru. Recife: UFRPE, 2005. (Monografia de especialização em Ensino de História das artes e Religiões)

BRASIL, Presidência da República. DECRETO nº 26/91. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 4 de fevereiro de 1991.

\_\_\_\_\_, Ministério da Justiça/MEC. PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 559/91. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 16 de abril de 1991.

\_\_\_\_\_. República Federativa. Constituição de 1988: com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais no 1/92 a 22/92 e Emenda Constitucionais de Revisão no 1 a 6/94. Brasília, Senado Federal, 1999.

\_\_\_\_\_. MEC. INEP. Parecer nº 14. Diretrizes Curriculares Nacionais Da Educação Escolar Indígena (DCNEI). Brasília, 14 de setembro de 1999.

\_\_\_\_\_. MEC. CNE. Resolução nº 03/99. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 10 de novembro de 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação - Secretaria de Educação a Distância. Índios no Brasil. Caderno da TV Escola n. 1. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. MEC. Lei nº 10.172 (Plano Nacional de Educação). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 10 de janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 01/02. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 03 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI). Brasília: MEC/SEF, 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução no 45/03. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 31 de outubro de 2003.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 5.159/91. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 29 de julho de 2004.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 32/05. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 29 de julho de 2005.

\_\_\_\_\_. FNDE. Resolução nº 10/06. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 28 de março de 2006.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CEB/CNE). Resolução no 03/99. Diário Oficial da União, Brasília, 13/04/1999. Sessão 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad>. Acessado em 14/09/2017.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CEB/CNE). Parecer no 14/99. Diário Oficial da União, Brasília, 17/11/1999. Sessão 1, p. 19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad>. Acessado em 14/09/2017.  
CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). Outros 500: construindo uma nova história. São Paulo: Salesiana, 2001.

CAVALCANTE, Heloísa Eneida. Reunindo as forças do Ororubá: a escola no projeto de sociedade do povo Xukuru. Recife, UFPE, 2004. (Dissertação de Mestrado em Antropologia).

CUNHA, Manuela Carneiro da. Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FERREIRA, Mariana Kawal Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (org.). Antropologia, história e educação. A questão indígena e a escola. São Paulo: Editora Global, 2001 (2a ed).

FUNAI – Fundação Nacional do Índio, Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira, Brasília, DF: CGDTI/FUNAI, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico 2010. Características gerais dos indígenas. Resultados do universo. Rio de Janeiro, 2012.  
LUCIANO, Gersem dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. O banquete dos deuses. Conversa sobre a origem e a cultura brasileira. São Paulo: Editora Global, 2009.

\_\_\_\_\_. Fortalecendo a identidade. In: MEC/SEB. O ensino de Arte e Educação Física na Educação Escolar Indígena. Coleção Cotidiano escolar. Natal: UFRN/Paideia, n. 2, v. 2, dez. 2005.

OLIVEIRA, Kelly Emanuely. Guerreiros de Ororubá. O processo de organização política e elaboração simbólica do povo indígena Xukuru. João Pessoa, UFPB, 2006. (Dissertação de Mestrado em Sociologia).

QUIJANO, Aníbal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL EDUCACIONAL INDÍGENA. Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998..

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SILVA, Edson. Memórias Xukuru e Fulni-ô da Guerra do Paraguai. In, Ciências Humanas em Revista. v. 3; no3. São Luís: dezembro de 2005.

\_\_\_\_\_. Resistência indígena no Nordeste: os Xukuru do Ororubá (PE). In, Interfaces de Saberes. Caruaru, v.2, N.2, jul./dez.

\_\_\_\_\_. História, memórias e identidade entre os Xukuru do Ororubá. In, Revista Tellus. Campo Grande, UCDB, no. 12, 2007.

SILVA, Geyza Kelly Alves da. ÍNDIOS E IDENTIDADES: Formas de inserção e sobrevivência na sociedade colonial (1535-1716). Recife, UFPE, 2004. (Dissertação de Mestrado em História).

SANTOS, Boa Ventura de Sousa. Por uma concepção intercultural dos direitos humanos. In:\_\_\_\_\_(Org.). Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos).

\_\_\_\_\_. Renovar a teoria crítica: e reinventar a emancipação social. Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boi Tempo, 2007.

\_\_\_\_\_. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção para um novo senso comum; v.4). ISBN 978-85-249-1242-9. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação.

\_\_\_\_\_. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção para um novo senso comum; v.4).

\_\_\_\_\_. A universidade popular dos movimentos sociais. In: \_\_\_\_\_. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção para um novo senso comum; v.4).

\_\_\_\_\_. Nuestra América. Reinventar um paradigma subalterno de reconhecimento e redistribuição. In: \_\_\_\_\_. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção para um novo senso comum; v.4).

\_\_\_\_\_. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.279-316. (Coleção para um novo senso comum; v.4).

\_\_\_\_\_. Para uma concepção intercultural dos direitos humanos. In: \_\_\_\_\_. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Para um novo senso comum; v.4). ISBN 978-85-249-1242-9.

\_\_\_\_\_. As vozes do mundo. Porto: Afrontamento, 2008. (Coleção Reinventar a emancipação social: Para novos manifestos).

TASSINARI, Antonella Maria I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In, SILVA, Aracy L. da e FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2a ed. São Paulo, Global, 2001.

TURNER, T. “De cosmologia a História: resistência, adaptação e consciência social entre os Kayapó”. In Cohn, Clarice. Culturas em transformação: os índios e a civilização. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 15, n.2.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re viver. In: CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

XUKURU. Plantando a Memória do Nosso Povo e colhendo os frutos da nossa tarde: o Projeto Político Pedagógico das Escolas Xukuru. Pesqueira: MEC, 2005.