



UFPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANE FLÁVIA DE SOUZA RODRIGUES

**LIMOLAYGO TOYPE: NOSSA EDUCAÇÃO É NOSSA RESISTÊNCIA.
EDUCAÇÃO INDÍGENA E A PEDAGOGIA DECOLONIAL, POVO XUKURU DO
ORORUBÁ, PE.**

João Pessoa

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANE FLÁVIA DE SOUZA RODRIGUES

LIMOLAYGO TOYPE: NOSSA EDUCAÇÃO É NOSSA RESISTÊNCIA.
EDUCAÇÃO INDÍGENA E A PEDAGOGIA DECOLONIAL, POVO XUKURU DO
ORORUBÁ, PE.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Educação Popular, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Profº. Drº. Pedro José Santos Carneiro Cruz.

João Pessoa
2025.

**Catálogo na publicação Seção de
Catálogo e Classificação**

R696l Rodrigues, Ane Flávia de Souza.
Limolaygo Toype : nossa educação é nossa resistência
: educação indígena e a pedagogia decolonial, Povo Xukuru do
Ororubá, PE / Ane Flávia de Souza Rodrigues.
- João Pessoa, 2025.
198 f. : il.

Orientação: Pedro José Santos Carneiro Cruz. Dissertação
(Mestrado)- UFPB/CE.

1. Educação indígena. 2. Xukuru do Ororubá - pedagogia
indígena. 3. Decolonialidade. I. Cruz, Pedro José Santos
Carneiro. II. Título.

UFPB/BC

CDU 376.7(=1-82)(043)

ANE FLÁVIA DE SOUZA RODRIGUES

**LIMOLAYGO TOYPE: NOSSA EDUCAÇÃO É NOSSA RESISTÊNCIA.
EDUCAÇÃO INDÍGENA E A PEDAGOGIA DECOLONIAL NA ALDEIA CANA BRAVA,
POVO XUKURU DO ORORUBÁ, PE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Educação Popular, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Paraíba, PB _____ de _____ de _____

Presidente - Prof^o. Dr^o. Pedro José Santos Carneiro Cruz

Membro Interno – Prof^a. Dr^a. Nilvânia Dos Santos Silva

Membro Externo – Prof^o. Dr^o. Reinaldo Matias Fleuri

Membro Externo – Prof^o Dr^o Roberto Dos Santos Lacerda

In memoriam:

Maria Joaquina Alexandre de Souza

Antônio Vicente Pereira de Souza

Elpídia Luiza da Silva

Hildo Rodrigues da Silva

Marcos Rodrigues da Silva

Francisco de Assis Araújo, MANDARÚ

aos parentes
aos encantos de luz
às sementes
à terra
à jurema sagrada

*Na fuloresta encantada, eu vi o Rei do Orubá Na
fuloresta encantada, eu vi o Rei do Orubá
Eu vi, Mandarú chegar, junto com os cacique, é o rei do Orubá
Eu vi, Mandarú chegar, junto com os cacique, é o rei do Orubá*

*Ôi Mandarú venha cá, ôi venha nos ajudar,
Ôi Mandarú venha cá, junto dos Cacique é o rei do Orubá
Ôi Mandarú venha cá, ôi venha nos ajudar,
Ôi Mandarú venha cá, junto dos Cacique é o rei do Orubá*

AGRADECIMENTOS

Às minhas Mães, Lúcia Maria de Souza e Maria da Saúde Crispim dos Santos, sem o seu incentivo, carinho e apoio nada seria possível.

In Memória, Meu pai, Marcos Rodrigues da Silva, acompanhei sua luta, sinto sua falta, te amarei sempre. Obrigada.

Ao meu irmão, Albérico Flávio de Souza Rodrigues, nós sabemos o significado de nos permitir voar e sonhar.

À minha filha, Antônia Gatê Souza Buratti, você é a luz da minha vida. Obrigada por este maravilhoso reencontro, te amarei por todo o sempre.

Às minhas madrinhas e padrinhos de Jurema, Francisca Rodrigues de Melo do mestre Zé do Beco e Pilão Deitado e João Victor Rodrigues, da mestra Mariana e do mestre Sibamba e em nome destes, à todos os meus irmãos e irmãs de Jurema da Casa do Mestre Zé do Beco, vocês foram e são a força que me impulsionam a movimentar-me no mundo.

Aos minhas amigas e meus amigos; Marcela Moura, Pedro Alves, Tainá Lima, Rebeca Vivas, Antônio Alves, Márcia Félix, Paula Lima, Ana Clara Serpa Toscano, Raiana Cruz, Rógerio Xavier (*in memória*), Ângela Tenório, Janaína Tenório, Tica Rodrigues, Pedro Lobo Potiguara, Klebson Felismino, Edileuza Ricardo, Ranúzia Neto, Gabi e todes as e os companheiras/os que nos últimos anos tem sido, ao mesmo tempo, incentivo, abrigo, cuidado, amor, carinho, respeito e acolhimento, do fundo do meu coração, vocês fazem toda a diferença. Obrigada!

Às e aos companheiros do grupo de pesquisa Extelar, pelas trocas, aprendizados e partilha, meu muito obrigada!

Aos meus professores e professoras, Xikão Xukuru do Ororubá, Zenilda Xukuru do Ororubá, Zequinha Xukuru do Ororubá, Seu Antônio Monteiro “Seu Medalha” Xukuru do Ororubá, Seu Adejar Xukuru do Ororubá, Dona Lica Xukuru do Ororubá, Seu Cecílio Feitoza Xukuru do Ororubá e em nome destas, todo o povo Xukuru do Ororubá, que grande é a honra partilhar para além do sangue, o mesmo tempo e espaço com cada guerreiro e guerreira de nosso povo que me ensinam, diariamente a aprender com a terra, a água, as pedras, as matas, o fogo, sendo corpo, sangue, sopro e espírito.

Também as demais organizações sócio políticas do meu povo, Ao Cacique Marcos Ludison de Araújo, Ao pajé Zequinha e ao Vice Cacique Seu Zé de Santa, ao conselho de lideranças, ao COPIXO — Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá, ao Coletivo de Mulheres Indígenas Xukuru do Ororubá, e em nome destes todas as organizações de base do meu povo, sempre tão parceiros em todas as empreitadas que encaramos. Como já disse mais de uma vez, a minha universidade é aqui, é com vocês que eu aprendo o que é realmente importante.

Aos minhas professoras e professores da educação formal, Valdir Eduardo, Márcia Félix, Taynah de Brito, Horasa Andrade, Monaliza Rios, Caetano De' Carli, Viviane Sarmiento, Pedro Cruz, Daniel Valério, Nilson Carvalho, Emanuelle Albuquerque, Norma Vasconcelos, Lucas Castro, Adriana e Andrea Galvão, Célio, Juliene e em nome destas e destes todas as outras pessoas tão generosas e queridas que me impulsionaram a aprender e a manter em mim a curiosidade viva.

À Magón do Campo Pequeno, de nós, veio Gatê, nosso sonho, nosso amor, nossa vida. Muito obrigada.

RESUMO

Propondo a interseção entre os campos da educação popular, educação escolar indígena e educação decolonial, esta pesquisa teve como proposta, analisar o processo histórico — social da educação escolar indígena do Povo Xukuru do Ororubá, Pesqueira — PE, à partir do Limolaygo Toype, que apontem a decolonialidade. Pensando a educação escolar indígena como ferramenta de formação de guerreiros e guerreiras, que através do acesso a educação formal e tradicional do seu povo, vão incidir em sua realidade e dar continuidade ao projeto de vida coletivo e comunitário do povo Xukuru do Ororubá, nos debruçamos sobre a hipótese da importância do território, enquanto espaço epistemológico de produção do conhecimento, para uma educação escolar integral: que consiga estimular além da formação conteudista e livresca, habilidades sociais, físicas e espirituais capazes de mobilizar a defesa do modo de vida Xukuru do Ororubá. Para tanto, a metodologia proposta foi a triangulação metodológica, Webb (1966), em que através da observação participante, Queiroz (2007), da pesquisa bibliográfica Gil (2002) e da pesquisa documental Oliveira (2007), procuramos responder a inquietação problematizada por este estudo. Após a nossa análise, entendemos que de modo geral, as concepções nativas de educação, estão indissociavelmente ligadas à terra, aos costumes, a tradição, a memória e a identidade dos povos, que se relacionam sobretudo com o mundo imaterial. Assim, foi possível identificar na pedagogia indígena Xukuru do Ororubá, o território como categoria imprescindível, para o desenvolvimento de uma educação comunitária de caráter decolonial, apontando que através da revolta política e a revolta epistêmica — ancoradas em reflexões acerca do estado atual do povo, da retomada do valor de nossos saberes e tessitura desses saberes - foram possibilitadas a criação de alternativas de enfrentamento das estruturas coloniais das instituições, transformando as escolas no território, em espaços de afirmação da identidade étnica, a partir de princípios escolares, práticas pedagógicas, metodologias e de conteúdos que dialoguem com o modo de viver Xukuru do Ororubá.

Palavras-chaves: Educação Indígena. Xukuru do Ororubá. Decolonialidade.

ABSTRACT

Proposing the intersection between the fields of popular education, indigenous school education and decolonial education, this research aims to analyze the socio-historical process of indigenous school education of the Xukuru do Ororubá people (Pesqueira — PE), based on Limolaygo Toype, which points to decoloniality. Thinking about indigenous school education as a tool for training warriors, who, through the access to formal and traditional education of their people, will impact their reality and continue the project of a collective and community life of the Xukuru do Ororubá people, we focus on the hypothesis of the importance of the territory, as an epistemological space for the production of knowledge, for a comprehensive school education that can stimulate, in addition to content and bookish training, social, physical and spiritual skills capable of mobilizing the defense of the Xukuru do Ororubá way of life. For that, the proposed methodology was methodological triangulation (Webb, 1966), in which, from participant observation (Queiroz, 2007), bibliographical research (Gil, 2002) and documentary research (Oliveira, 2007), we sought to respond to the concerns presented by this study. After our analysis, we understood that, in general, native conceptions of education are inextricably linked to the land, customs, tradition, memory and identity of indigenous peoples, which relate mainly to the intangible world. Thus, it was possible to identify in the Xukuru do Ororubá indigenous pedagogy, territory as an essential category for the development of a community education with a decolonial feature, pointing out that through political revolt and epistemic revolt — anchored in reflections about the current state of the people, the resumption of the value of our knowledge and the composition of this knowledge - the creation of alternatives for confronting the colonial structures of institutions were made possible, such as the school, which was transformed into a space for affirming ethnic identity, based on school principles, pedagogical practices, methodologies and contents that dialogue with the Xukuru do Ororubá way of life.

KEYWORDS: Indigenous Education. Xukuru do Ororubá. Decoloniality

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pejí Sagrado, Terreiro da Aldeia Pedra D’água, Território Indígena Xukuru do Ororubá, Pesqueira, 2020	25
Figura 2 — Minha mãe, Lúcia Maria de Souza e eu, em seu trabalho na cidade de Pesqueira, Pernambuco. Final dos anos de 1990.....	27
Figura 3 – “Sonhos”, setembro de 2020. Paraíba.....	27
Figura 4 — Joaquina Alexandre de Souza, em nossa casa no bairro do Prado, Pesqueira, Pernambuco, sem data.....	28
Figura 5 – Maria das Dores de Souza, minha Avó. Pesqueira, Sem Data.....	29
Figura 6 — Minha mãe, Lúcia Maria de Souza, década de 1980, Universidade Católica de Pernambuco.....	31
Figura 7 — Ane e seu irmão, Albérico, na escola Santa Maria, Pesqueira, Sem data.....	32
Figura 8 – Turma do curso de Licenciatura em Pedagogia, da UFRPE/UAG*. Aula de educação inclusiva, cidade de Garanhuns, Pernambuco, 2014.....	34
Figura 9 — Organização das sementes crioulas, para distribuição no I Encontro de Mulheres Rurais do Agreste Setentrional, NEDET/UAG. Garanhuns, Pernambuco. 36	
Figura 10 — Bolsistas* do NEDET — territórios rurais da UFRPE/UAG, na Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2017.....	37
Figura 11 — Início do ano letivo das escolas indígenas Xukuru do Ororubá na mata sagrada, Janeiro de 2017. Ritual com os Opipes. Aldeia Pedra D’água, Pesqueira, Pernambuco.....	38

Figura 12 — Atividade preparativa para o ENEM. Ocupação da Unidade Acadêmica de Garanhuns da UFRPE. 2017, Garanhuns, Pernambuco.....	39
Figura 13 — Delegação de mulheres Xukuru do Ororubá no Ato “Mulheres contra fascismo e Bolsonaro”, 2018, Pesqueira, Pernambuco.....	40
Figura 14 — Colação de Grau do curso de Licenciatura em Pedagogia. Única estudante Indígena colando grau. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, ano de 2018.....	41
Figura 15 — Benício Pitaguary (In Memoriam), Ane e Pedro Lobo Potiguara, no I Seminário de Educação Indígena do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, 2019.....	42
Figura 16 — I Seminário de Estudantes Indígenas do Nordeste — delegação dos povos Xukuru de Pernambuco, 2019. Aldeia Brejinho, Território Indígena Potiguara, Paraíba.....	42
Figura 17 — Delegação Xukuru do Ororubá, na II Marcha de Mulheres Indígenas do Brasil, Brasília, Distrito Federal, 2020.....	44
Figura 18 — Exposição “Índios: Os Primeiros Brasileiros”. Memorial dos Povos Indígenas, Distrito Federal, 2018. Curadoria: João Pacheco de Oliveira, UFRJ/Museu Nacional.....	70
Figura 19 – População autodeclarada indígena no censo de 1991 – IBGE.....	72
Figura 20 – População autodeclarada indígena no censo de 2010 – IBGE.....	73
Figura 21 – População autodeclarada indígena no censo de 2020 – IBGE.....	73
Figura 22 – Distribuição da população indígena por região 2010 – IBGE.....	77
Figura 23 – Distribuição da população indígena por estado na região Nordeste, 2010 — IBGE.....	77
Figura 24 – Mapa geral da terra indígena Xukuru do Ororubá demarcada.....	88
Figura 25 — Mapa geográfico da terra indígena Xukuru do Ororubá demarcada dividido em sub-regiões climáticas. 1 - Região Agreste, 2 - Região Serra, 3 - Região Ribeira.....	88
Figura 26 — Território não demarcado do Povo Xukuru do Ororubá, Mapa de Ocupação Histórica.....	89
Figura 27 — Nascimento do comissão leste-nordeste. Da direita para esquerda: Maninha Xukuru Kariri, Manuel e Nailton Pataxó Hãhãhãe, Xikão Xukuru do Ororubá e Girleno Xokó. Maio, 1990, Terra Indígena Pataxó Hãhãhãe, Itabuna, BA.....	99
Figura 28 – Retomada da aldeia Caípe*, 1992.....	100

Figura 29 — Cerimônia que oficializou o cacicado de Marcos Luidson de Araújo, o Cacique Tatuí, como cacique geral do povo Xukuru do Ororubá. Aldeia Pedra D'água, Terra Indígena Xukuru do Ororubá, ano 2000.....	104
Figura 30 — Organograma das organizações sócio políticas do povo Xukuru do Ororubá, Diário de Campo I, Maio/2021.....	105
Figura 31 – Cacique Tatuí, junto ao povo Xukuru, Brasília, Distrito Federal, 2018. 108	Figura
32 — Tomada de posse da atual gestão municipal da cidade de Pesqueira, Pernambuco. Ao centro, o prefeito eleito, Cacique Marcos Xukuru do Ororubá. Pesqueira, 2020.....	110
Figura 33 – Organograma das coordenações pedagógicas*.....	145
Figura 34 – III Encontro da Poyá Limolaygo – Aldeia Lagoa, território indígena	168
Figura 35 – Voz das mulheres indígenas Xukuru do Ororubá”, CAXO – Complexo de Agricultura Xukuru do Ororubá - Casa de sementes Mãe Zenilda Xukuru, Aldeia Boa Vista, Território Indígena Xukuru do Ororubá, Março de 2021.....	169
Figura 36 — Campanha “Povo Xukuru do Ororubá em defesa da vida”. Território indígena Xukuru do Ororubá, 2021.....	171
Figura 37 — Delegação de Mulheres Xukuru do Ororubá, II Marcha das Mulheres Indígenas “Mulheres originárias: reflorestando mentes para a cura da terra”, Brasília, Setembro de 2021.....	173
Figura 38 — Atividade da escola Ororubá no terreiro sagrado da Aldeia Cana Brava. Dia dedicado aos opipes – crianças Xukuru do Ororubá. Aldeia Cana Brava, Outubro de 2021	174
Figura 39 — Festividades do dia de Reis, Aldeia Pedra D'Água, Território Indígena Xukuru do Ororubá.....	175
Figura 40 – Abertura do ano letivo de 2022 da educação escolar indígena Xukuru do Ororubá. Aldeia Pedra D'Água, território indígena Xukuru do Ororubá.....	175
Figura 41 — Ato político na cidade de Pesqueira, XII Assembleia Xukuru do Ororubá “Limolaygo Toype: Decolonizando as mentes e aldeando o planeta, Pesqueira, 2022.	177

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos encontrados no portal da SciELO.....	53
Tabela 2 – Trabalhos encontrados no portal de periódicos da CAPES.....	53
Tabela 3 – Etapas de tratamento de dados na pesquisa documental.....	58
Tabela 4 – Síntese dos resultados encontrados na busca na plataforma SciELO.....	146
Tabela 5 – Levantamento dos trabalhos na plataforma SciELO, com detalhes sobre “autoria”, “título”, “tipo de produção” e “ano de publicação”.....	146
Tabela 6 — Síntese dos resultados encontrados na busca no banco de dados da CAPES.	150
Tabela 7 – Levantamento dos trabalhos no periódico da CAPES, com detalhes sobre “autoria”, “título”, “tipo de produção” e “ano de publicação”.....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Temas presentes no livro.....	57
Quadro 2 – Princípios escolares.....	161

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

APOINME	Articulação dos Povos indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPA-PE	Fundação Nacional de Planejamento Agrícola de Pernambuco
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNPI	Conselho Nacional de Proteção aos Índios
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPIPE	Comissão de Professores Indígenas do estado de Pernambuco
COPIXO	Comissão de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá
E.P.	Educação Popular
EZLN	Exército Zapatista de Libertação Nacional
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERAL	Instituto de Terras de Alagoas
M/C	Grupo de Pesquisa Modernidade/Colonialismo
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
PIN	Posto Indígena
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
T.I.	Território Indígena

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 EU NASCI DA FOLHA SECA, FOLHA SECA DE URUBÁ!.....	25
3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS – CAMINHOS DA PESQUISA 47	
3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	49
3.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO NA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	52
3.3 PESQUISA DOCUMENTAL.....	54
3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS ANALISADOS.....	55
3.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO NA PESQUISA DOCUMENTAL.....	59
3.6 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	60
3.7 PERSPECTIVA DE ANÁLISE ORIENTADORA DO ESTUDO.....	62
4 CAPÍTULO 1: A PRESENÇA INDÍGENA NO NORDESTE BRASILEIRO: TERRITORIALIZAÇÃO, RESISTÊNCIA E ESTRATÉGIA DOS INDÍGENAS DO SEMIÁRIDO.....	65
4.2 “ELES COMBINARAM DE NOS MATAR, NÓS COMBINAMOS DE NÃO MORRER”: ESTRATÉGIA, ALIANÇAS, LUTA E RESISTÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS DO SEMIÁRIDO.....	82
5 CAPÍTULO 2: POVO XUKURU DO ORORUBÁ; POVO SEMENTE. HISTÓRIA, MODO DE VIDA E TRADIÇÃO.....	87
5.1 URUBÁ DESCEU, URUBÁ SUBIU E CHEGOU AQUI E NINGUÉM NÃO VIU	96
6 CAPÍTULO 3: DECOLONIAL, DESCOLONIAL, ANTICOLONIAL, CONTRACOLONIAL? MARCOS TEÓRICOS, DIFERENÇAS, APROXIMAÇÕES E INFLEXÃO DE CONCEITOS.....	111
6.1 A AMÉRICA LATINA E O GIRO DECOLONIAL.....	114
6.2 ESTUDOS PÓS-COLONIAIS, TENSIONAMENTOS E REARRANJOS EPISTEMOLÓGICOS.....	123
7 CAPÍTULO 4: DEBATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA,	

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO POPULAR.....	127
7.1 PEDAGOGIAS DECOLONIAIS: PROPOSTAS E INTERLOCUÇÕES.....	139
8 CAPÍTULO 5: “UM MUNDO QUASE ÁRIDO” E AS FOLHAS SECAS DA SERRA DO ORORUBÁ: EDUCAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DECOLONIALIDADE.....	144
8.1 REFLETINDO SOBRE A PEDAGOGIA INDÍGENA XUKURU DO ORORUBÁ, OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DESSA ESCOLA E DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM BASE NA BIBLIOGRAFIA ATUAL.....	144
8.2 APONTAMENTOS E PERSPECTIVAS A PARTIR DA ANÁLISE DOCUMENTAL	157
8.3 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO POVO XUKURU DO ORORUBÁ, NO OLHAR DE UMA PARTICIPANTE.....	166
9 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE PRÁTICAS DECOLONIZADORAS... OU, CONCLUSÕES INICIAIS.....	178
REFERÊNCIAS.....	180

1 INTRODUÇÃO

A educação indígena, enquanto prática milenar dos povos e comunidades indígenas, tem sido ao longo dos séculos, uma das principais aliadas na manutenção da existência destas comunidades. Opondo-se a dinâmica do mundo moderno, baseada na cosmologia branca do desenvolvimento, que para Chaparro e Maciel (2020) é como se origina, pensa e se organiza a sociedade ocidental branca, os povos indígenas desenvolveram reflexões em que a produção da realidade se dá através do movimento de envolvimento, apostando em modos próprios de ensinar e aprender para preservação de nossa identidade, cultura, tradição, línguas e jeitos característicos de ser e estar no mundo, que se manifestam em nossos territórios originários. Ao mesmo tempo em que a educação indígena é uma alternativa que os povos indígenas oferecem a si mesmos, é também uma outra possibilidade diante à forma de organização da sociedade moderna, pois, através do seu exemplo e prática, propomos caminhos genuínos e possíveis a outros povos e comunidades, anunciando diferentes formas de organizar a vida social, política, econômica e espiritual, (Smith, 2013). Essa possibilidade reside na reflexão — prática feita por nossos povos, através dos séculos, sobre a retórica civilizatória do desenvolvimento, enquanto cosmologia do homem branco e que em seu nome, justificaram e produziram violências que mantêm-se não só no mundo físico, mas também nos mundos espirituais e subjetivos (Chaparro; Maciel 2020). Essas práticas, levaram o planeta terra a um estágio muito próximo do que alguns estudiosos denominam de “ponto de não retorno¹”, estágio de desmatamento, considerando as mudanças climáticas, que pode gerar a morte das florestas e da vida tal como conhecemos, causando uma condição instável para a manutenção da vida no planeta terra. (Tanaka; Van Houtan, 2022).

Nesse sentido, o trabalho aqui proposto provoca reflexões sobre os conceitos de educação indígena e educação escolar indígena e seus diálogos com educação popular e a pedagogia decolonial. Nos debruçaremos com atenção, sobretudo, para a hipótese já sugerida por muitos povos indígenas de que, sem território, não é possível o desenvolvimento do bem viver indígena.

¹C.f (Tanaka, Van Houtan, 2022) Argumento apresentado originalmente no Painel Intergovernamental Sobre Mudanças Climáticas - IPCC, que apontam o aumento do aquecimento global e da emissão de gases do efeito estufa, enquanto ameaça da manutenção da vida na terra.

Se, para os povos originários, o território é o epicentro da vida comunitária, seria possível uma educação indígena, ou uma educação escolar indígena sem território? Essa hipótese nos levou a propor os objetivos aqui explicitados.

A partir das reflexões teóricas e reflexões próprias do movimento indígena, foi se constituindo a ideia na qual se assenta a proposta dessa pesquisa, que tem como objetivo principal; Analisar a formação histórico-social da educação escolar indígena do povo Xukuru do Ororubá, a partir do Limolaygo Toype, que em nossa língua materna significa “Terra ancestral”.

Para o povo Xukuru do Ororubá, o Limolaygo Toype é a base de sustentação cosmológica, e representa a morada ancestral, que promove a cultura do encantamento, ou seja, promove a vida na natureza, sem comprometê-la, como um ser vivo — o território — um ser iluminado, o encantado. Faz parte de processos, dinâmicas, fluxos, para promoção da vida; plantar, colher, comer, festejar, restaurar, regenerar, guiada pela ciência dos invisíveis. Em nossa cosmologia, nós somos mais espírito do que carne, o corpo é a casa que dialoga diretamente com o mundo velho, o mundo ancestral. O território é morada dos espíritos que são os mais velhos e lá existem os reinados encantados que sustentam a nossa existência na terra, por isso, devem ser preservados para que possamos continuar existindo.

Como objetivos específicos, buscaremos: (1) Descrever e analisar as práticas pedagógicas escolares do povo Xukuru do Ororubá e os princípios que as sustentam; (2) Discutir as práticas pedagógicas analisadas à luz de suas aproximações e distanciamentos com relação as pedagogias decoloniais e a educação popular.

Propor um trabalho que fale sobre Educação Indígena, Educação Escolar Indígena e Pedagogias Decoloniais, na condição de pesquisadora indígena, faz parte do nosso processo de formação dentro e fora da academia. Integrar o grupo de pessoas indígenas hoje, no espaço acadêmico, é ao mesmo tempo, uma grande responsabilidade e uma grande novidade. Vindo de comunidades em que a oralidade é o principal instrumento educativo, o diálogo com uma instituição ocidental e seus meios de produzir e sistematizar o pensamento, pode, muitas vezes, demandar esforços de ambas as partes, na proposição de uma conversa intercultural crítica, em que os sujeitos envolvidos possam ouvir e falar sem a pretensão de dominar um ao outro.

Esses esforços, muitas vezes despercebidos pelos colegas acadêmicos e também, pela comunidade ao qual pertencemos, fazem das/os pesquisadoras/es indígenas, frequentemente, pessoas marginalizadas, por sermos vistas/os como agentes de um grupo minoritário qualquer — quando nos centros acadêmicos — ou como representantes de um grupo com interesses rivais — quando em nossos territórios (Smith, 2013). A pesquisa indígena, nesse sentido, é ao mesmo tempo, uma atividade humilde e humilhante;

Existe um número de questões éticas, culturais, políticas e pessoais que podem apresentar dificuldades específicas para pesquisadores indígenas que, em suas próprias comunidades, trabalham em parte como *insiders*, e são com frequência empregados para este fim, e em parte como *outsiders*, em razão de sua educação ocidental ou porque podem atuar além das fronteiras de clãs, tribos, diferenças linguísticas, idade e gênero. (Smith, 2013, p. 16).

Apesar de complexa, a pesquisa indígena emerge também como uma ponte, nutrindo uma possibilidade de diálogo no qual os sujeitos se observam e aprendem em uma troca de iguais, fazendo e refazendo a história, narrada através dos olhos da/o colonizada/o, possibilitando traduções, revisões e novas descobertas. Reagir e repensar os conceitos que nos educaram a entender como universais, é também dar respostas à colonialidade, sem submeter os povos a um lugar de periferia na produção do conhecimento, ao contrário, desta forma podemos concretamente promover uma autocrítica importante para o avanço das teorias educacionais.

A relação entre Educação Indígena, Educação Escolar Indígena, Pedagogias Decoloniais e Educação Popular reside no próprio processo de constituição de cada campo, o que por sua vez, possibilitou o entrelace entre eles. Imersa na práxis pedagógica freiriana, que diz que devemos agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo (Freire, 2001), essa proposta evidencia o esforço que vem sendo feito por sujeitos da Educação Popular, no continente latino americano, no sentido de refletir, sistematizar, difundir e atuar na constituição de uma educação engajada, que provoque um movimento de ruptura com as fronteiras de uma educação que trabalha para reforçar dominações. O diálogo entre essas correntes pedagógicas, ainda que tímida, é o vínculo que aproxima e dá unidade a narrativa que aqui apresentamos.

Em um contexto em que sofremos com o avanço da violência em nossos territórios, perpetradas pela invasão de grandes empreendimentos ligados ao agronegócio, ao hidronegócio, a mineração e demais empresas de grande impacto ambiental e social e com o aumento considerável de conflitos e mortes advindas do confronto com os invasores, é importante apresentar e difundir nossas denúncias e quais são as nossas estratégias de sobrevivência.

Para responder essas perguntas, nos parece ser imprescindível externar como temos pensado, formulado e praticado ações que auxiliem na construção de um presente e de um futuro possível em que nossas territorialidades e povos possam existir. Nesse sentido, é urgente a sistematização de fontes teóricas e metodológicas sólidas, embasadas em nossas narrativas, modos de vida, territórios e lutas, a serem reconhecidos, compreendidos, e, assim, difundidos.

Enquanto marco teórico decolonizador, nos parece ser urgente que as/os pesquisadoras/es indígenas analisem de maneira crítica a história e o papel da escola no mundo indígena, na contramão dos métodos ocidentais, relatando e resgatando com as experiências dos nossos povos, a partir de uma leitura própria de mundo e das nossas próprias cosmovisões.

As escolas, enquanto instrumento para compreensão da situação extra- aldeia, e o domínio de conhecimentos e tecnologias específicos que elas podem favorecer, parecem estar incorporados de modo bastante forte à maioria das pautas de reivindicação de povos indígenas no país. [...] Em uma grande maioria dos casos, a educação escolar está presente como um dos elementos dos projetos de futuro das populações indígenas. (Silva; Ferreira, 2001, p. 13).

Neste caso, nos propomos a estudar a visão do povo indígena Xukuru do Ororubá acerca da escola e a educação escolar indígena, a partir daquilo que pode ser compreendido como epistemologias indígenas, enquanto princípios específicos pelos quais os povos indígenas refletem, caracterizam e fundamentam seus conhecimentos a partir de experiências ancestrais, populares e espirituais que sempre estiveram fora do cientificismo da teoria eurocêntrica (Alcantara; Sampaio 2017).

Sendo uma posição política e político-pedagógica e como legítima expressão pedagógica dos movimentos sociais, acreditamos ser a educação popular o espaço adequado para fundamentar essa discussão, possibilitando a difusão e fortalecimento destas experiências, ligadas a práticas e reflexões de povos historicamente subjugados que produziram e acumularam durante os séculos, os conhecimentos sobre educação, conteúdo, práticas pedagógicas e conhecimentos

marginalizados ante educação formal. Essas narrativas e sujeitos históricos, construíram, a partir de seus territórios, lutas e estratégias, uma rica tradição pedagógica pouco ou nada integrada na reflexão teórica educacional.

Torna-se, pois, necessária uma resignificação epistemológica do conhecimento, que desconstrua o pressuposto moderno colonial da universalidade, das ciências e considere as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro entre os diferentes saberes e culturas. (Fleuri, 2014, p. 103).

Tais premissas implicam na promoção do diálogo entre a pedagogia indígena e a educação popular que representa uma importante contribuição no cenário pedagógico global, sinalizando que essas experiências podem contribuir para a promoção e manutenção de uma pedagogia contra hegemônica, pois produz uma outra narrativa, que a partir da prática e do dissenso, disputa com o sistema dominante, descaracterizando a sua hegemonia e pondo em xeque a sua universalidade.

Dessa maneira, o trabalho aqui apresentado é dividido em quatro capítulos, em que iremos apresentar ideias, reflexões e práticas vinculadas ao processo educacional escolar do povo Xukuru do Ororubá, e como este, pode, a partir do diálogo com a Educação Popular em sua concepção Latino Americana e o campo Decolonial, tendo como referência o grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade, apresentar novas e importantes contribuições para área da educação a nível local, regional e nacional. Em uma troca de saberes de construções coletivas, capazes de instigar e alimentar o debate em torno de práticas educacionais milenares, propomos esta reflexão sobre as práticas de Educação Popular no contexto contemporâneo no continente Latino Americano. Trata-se assim, de uma pesquisa orientada pelos campos acima descritos, em que Educação Escolar Indígena figura como principal campo de reflexão.

Nos capítulos que seguem, a estruturação do trabalho se apresenta da seguinte maneira:

Começamos o nosso texto, tratando sobre os caminhos percorridos por nós, explicitando a nossa aproximação e envolvimento com a hipótese sugerida por esta pesquisa e como, chegamos, através dessa reflexão, no campo da Educação Popular. Ao final, discutiremos sobre os fundamentos teórico-metodológicos que nos ajudaram a conceber esse trabalho.

No primeiro capítulo, denominado de *A presença indígena no Nordeste Brasileiro: territorialização, resistência e estratégias dos indígenas dos sertões*, iremos tratar sobre a presença indígena no Nordeste brasileiro, com foco na região designada como sertão². Processos, fluxos e deslocamentos históricos pelos quais passaram esses povos e como, a partir de estratégias de resistência, apresentaram dinâmicas capazes de resistir a assimilação e integração forçada, formando territorialidades e territórios que se destacam como importantes referências de luta no contexto nacional. Na sequência, iremos tratar da categoria território e como esse é, subjetivamente, o espaço mais importante para as comunidades indígenas, inclusive, para a possibilidade de desenvolvimento da educação comunitária indígena.

No segundo capítulo, denominado de *Povo Xukuru do Ororubá: povo semente. História, modo de vida e tradição*, iremos apresentar o povo Xukuru do Ororubá, processos históricos e de lutas, que contribuíram para a constituição do projeto de vida do povo. Nesse capítulo, iremos apresentar, através do nosso processo histórico de luta, a nossa concepção da educação indígena e educação escolar indígena, tendo como referência as peculiaridades do processo de ressurgimento, reorganização e retomada de parte do território ancestral como ponto de partida, para a constituição de uma educação escolar indígena, hoje desenvolvida no território da sagrada serra do Ororubá.

No terceiro capítulo, denominado de *Decolonial, Descolonial, Anticolonial ou Contracolonial? Marcos teóricos, diferenças, aproximações e tensionamento de conceitos*, iremos nos dedicar a apresentar a ideia de Decolonialidade e giro decolonial, a partir das formulações teóricas do grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade, mergulhando no processo histórico de formatação do conceito decolonial, as tensões apresentadas pelo campo e as novas propostas teórico-conceituais que surgem, a partir dessa categoria. A maior ênfase desse capítulo se dá no nascedouro dessa proposta e no seu avanço, enquanto campo de produção teórico-prática de fundamental importância para renovação da crítica social do século XXI. Aqui também figuram, de maneira sucinta, as principais

²C.f Albuquerque Junior (2011) O sertão, categoria que descreve uma suposta característica inerente da região Nordeste é uma ideia capturada, paulatinamente, pelo discurso regionalista nordestino. Se até o século XIX “sertão” descrevia qualquer área do país que ficava para além do litoral e das cidades, ao longo do final do século XIX e no início do século XX, o sertão foi sendo associado, pelos discursos literários, parlamentares, técnicos, jornalísticos e artísticos, a temas como a seca, a semiaridez, a caatinga, o cangaço, o messianismo e o coronelismo.

críticas, diferentes compreensões e abordagens desenvolvidas, a partir do campo decolonial.

No quarto capítulo, denominado de *Debate histórico da educação indígena, educação escolar indígena e o diálogo com a educação popular*, apresentamos os conceitos de cada campo, suas propostas e o possível alinhamento dessas reflexões na promoção de uma prática, que busca analisar criticamente os principais desafios e perspectivas futuras para o desenvolvimento de uma pedagogia decolonial indígena e popular latino-americana.

Ao final, apresentamos os trabalhos analisados neste trabalho, bem como os documentos que serviram de base para essas reflexões sustentadas na ideia de uma pedagogia decolonial. Sugerimos alguns apontamentos iniciais que devem ser considerados para o pensamento da educação popular e sua produção teórica, quando, em diálogo com a educação indígena e o campo decolonial.

2 EU NASCI DA FOLHA SECA, FOLHA SECA DE URUBÁ!

Figura 1 — Pejí Sagrado, Terreiro da Aldeia Pedra D'água, Território Indígena Xukuru do Ororubá, Pesqueira, 2020.



Fonte: A Autora (2020).

Subcomandante Marcos, líder militar do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) fala que a memória dos nossos povos e mártires nem sempre se expressa de forma escrita, ao contrário. Isso não significa, contudo, que por não constar nos grandes contos e na literatura, essa memória é apagada, pois permanece a partir da forma como é contada, dançada em palavras, gestos. Essa memória, afirma, quando coletiva e organizada é terrível e maravilhosa, pois é esta memória que faz a história, através de nossa luta e rebeldia.

Assim é essa escrita que faço: carregada de memórias, de histórias, cantadas junto à maraca, batidas na pisada do pé, incorporadas de aspectos que me formaram no mundo.

Ao escrever esse memorial, não elaborei apenas uma trajetória enfeixada de mim mesma, mas, sobretudo, um percurso comum a muitos do meu povo — percurso de mudanças e reviravoltas, que por mais difíceis que possam parecer, não desestimulam o aprendizado que desde pequenos temos, na perspectiva do fortalecimento de nossa identidade étnica, sobre quem somos e de onde viemos, para que possamos entender as complexas relações existentes fora do ambiente territorial e nos orgulhar da luta de nossos antepassados, para que pudéssemos nos afirmar. A memória aqui narrada, vem sendo constituída de forma mais sistemática desde a graduação, quando passamos a pensar no diálogo entre o campo da pedagogia — área do conhecimento em que atuamos — e a educação indígena. Cruzando essas reflexões, adentramos ao mundo da educação escolar indígena, acompanhando nos últimos seis anos ações da educação escolar indígena e da pedagogia indígena praticada pelo meu povo, o povo Xukuru do Ororubá, no território indígena Xukuru do Ororubá. Desde o início da nossa pesquisa, mantivemos diários de campo, que nos possibilitaram refletir sobre a hipótese aqui apresentada. Os detalhamentos desses procedimentos serão melhor apresentados no item da metodologia.

Nasci em 10 março de 1994, na cidade de Pesqueira, PE, filha de Lúcia Maria de Souza (Figura 2) e Marcos Rodrigues da Silva, neta de Maria das Dores Souza e Albérico Soares de Albuquerque, Elpídia Luíza da Silva e Hildo Rodrigues da Silva, Bisneta de Joaquina Alexandre de Souza e Antônio Vicente Pereira de Souza; Antônia Rodrigues de Farias e Roldão Rodrigues da Silva, linhagem da qual tenho muito orgulho em pertencer, nos troncos velhos de uma família de indígenas “*tapuias*”³ ou como aparecem nos livros de história dos “índios bárbaros e valentes do sertão”⁴.

³Tapuia, em Tupi, significa aquele que é de fora, que não pertence ao grupo. Geralmente associado aos indígenas das regiões não litorâneas, tradicionalmente falantes do tronco linguístico Jê.

⁴C.f Lima, (1980). Faz referência aos documentos encontrados do Padre Sacramento, da congregação dos oratorianos que chegou na missão do “Araróba” também conhecida por “Nossa senhora das Montanhas” diz: “Domesticou o padre, os índios desta nação que são os mais bárbaros e valentes de todos os tapuias desta capitania”.

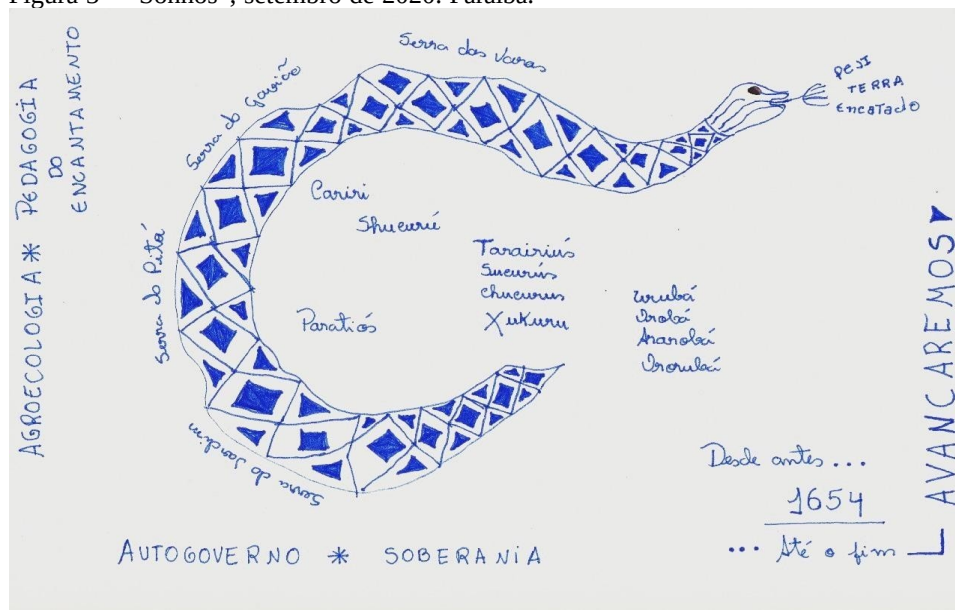
Figura 2 — Minha mãe, Lúcia Maria de Souza e eu, em seu trabalho na cidade de Pesqueira, Pernambuco. Final dos anos de 1990.



Fonte: A Autora (199-).

Falar da trajetória de quem sempre reivindicou uma memória coletiva e partilhada é um desafio, por que nunca sabemos bem onde essa trajetória tem início ou se tem um fim. Mas para bem me fazer entender, essa trajetória vem de memórias antigas, que começam com os nomes acima descritos e tantos outros dos quais não temos registros em papel, mas que nos encontramos nos sonhos e sussurram aos nossos ouvidos que nos formaram, amaram e desejaram antes mesmo que pudéssemos desembarcar deste lado da vida (Figura 3).

Figura 3 – “Sonhos”, setembro de 2020. Paraíba.



Fonte: A autora (2020).

Vim ao mundo na cidade de Pesqueira, onde me criei entre a cidade e a serra do Ororubá, já que meus avós (Figura 4) migraram para a cidade antes da década de 1980, motivados em grande parte, pelas ameaças constantes, pela tomada de suas terras e a falta de perspectiva e de acesso a políticas públicas básicas, como saúde, segurança e educação. O caso mais emblemático desta história, diz respeito ao assassinato de meus tataravós, indígenas territorializados, pelos fazendeiros e a tomada de suas terras, o que ocasionou na fuga de meu bisavó e seus irmãos para a cidade em busca de sobrevivência. Esse fato de grande relevância em minha família, definiu o curso de muita coisa que veio depois.

O território indígena Xukuru do Ororubá, em sua delimitação atual e não o mapa histórico de ocupação tradicional, estava ocupado por 281 posseiros e fazendeiros pertencentes a elite rural local que sempre manteve o controle do município, que por meio de ameaças, assassinatos e emboscadas, encurralavam as famílias indígenas que viviam miseravelmente no território. Sem terra para trabalhar e em situação de escravidão, trabalhando “arrendado” na terra tomada, muitas famílias migraram para as cidades, principalmente de Pesqueira e Poção, municípios de fronteira com a Terra Indígena Xukuru. Esta migração, certamente, criou em algum grau, certos distanciamentos, já que após o processo de retomada do T.I Xukuru do Ororubá, que só teve início nos anos 1990, sob a liderança de Francisco de Assis Araújo⁵, minha família permaneceu na cidade.

⁵Cacique do povo Xukuru do Ororubá, assassinado em 1998, na cidade de Pesqueira, por meio de uma emboscada orquestrada pela elite rural local.

Figura 4 — Joaquina Alexandre de Souza, em nossa casa no bairro do Prado, Pesqueira, Pernambuco, sem data.



Fonte: A Autora (sem data).

Residir na cidade não era ter uma vida exatamente tranquila. Pertencer a uma família indígena significava sofrer uma série de violências e discriminações nos espaços comuns da vida social. Por isso, a minha família nuclear sempre foi muito reservada em relação a manifestar a nossa identidade étnica, além disso, meus bisavós, Antônio e Joaquina, mantiveram em nossa família o culto da Jurema Sagrada, religião dos indígenas nordestinos, que ao longo do tempo foi sendo sincretizada com religiões afrobrasileiras, como a umbanda e o candomblé. Por esta razão, era imprescindível determinadas discrições, por existir um preconceito absoluto contra esta religiosidade e sua manifestação popularmente conhecida como “catimbó”.

Minha avó, mãe de minha mãe (Figura 5), engravidou cedo e teve, no total, sete filhos, cinco dos quais foram criados, por sua mãe, minha bisavó Joaquina, já que ela precisava trabalhar e não conseguia estar com as crianças. Como empregada doméstica, vivenciou experiências muito traumáticas que não serão tratadas aqui, mas que certamente provocaram nela o anseio de que suas filhas e filhos não passassem por situações semelhantes.

Figura 5 – Maria das Dores de Souza, minha Avó. Pesqueira, Sem Data.



Fonte: A Autora (sem data).

Minha avó começou a trabalhar ainda criança, como doméstica, engravidou do primeiro filho aos 16 anos. Depois disso, foi trabalhar na roça e permaneceu na agricultura até o golpe de militar de 1964. Minha avó era envolvida com as Ligas Camponesas, que segundo a memória dos mais velhos e como relatado por Silva (2017), foi uma organização que esteve atuante na Serra do Ororubá na década de 1960, ponto alto das Ligas camponesas⁶ em Pernambuco, que segundo Medeiros (1989 apud Silva, 2017) já contava com mais de 10 mil associados em todo o estado desde a zona da mata aos agrestes e sertões. De acordo com a minha mãe, quando ocorreu o golpe militar, minha avó quase foi presa. Esse incidente fez com que ela retornasse à cidade, onde conseguiu emprego como operária na Fábrica Peixe⁷, fábrica de relevância nacional do ramo de doces e extrato de tomate do município de Pesqueira.

⁶C.f (Silva, p. 302 — 303) [...] a Liga Camponesa em Pesqueira era conhecida como “Sociedade dos Agricultores”, prometendo aos filiados vários auxílios sociais, cobrando uma mensalidade, concedendo uma carteira de sócio aos participantes. Em uma informação verbal, “Seu” Zequinha, o Pajé Xukuru, afirmou que Artur Elói, Manuel Pereira (“Mané Barrete”), Antero Pereira e Zé Miguel, todos moradores em Cana Brava onde, nasceu o Pajé, tinham “a carteirinha com a foice e o martelo”. O anteriormente citado relatório contabilizou em 1.500 o número de associados da Liga Camponesa em Pesqueira e menciona que o Bispo diocesano, a exemplo do ocorrido em outros municípios, criara uma associação literária e filantrópica, de cunho moral e religioso, destinada aos agricultores, para combater a organização dos comunistas.

⁷ A Fábrica Peixe, fundada em 1898, foi uma fábrica pioneira no processo de feitura de doces e extrato de tomate na região agreste de Pernambuco, sendo uma das maiores do ramo em todo o Brasil nas décadas seguintes. Muitos indígenas trabalharam como operários nesta fábrica, como aponta (Barros, Vilela, Nunes, p. 169) [...] Buscando viabilizar sua sobrevivência, muitos indígenas inseriram-se na lógica industrial da cidade de Pesqueira, transformando-se em operários na linha de produção da matéria-prima ou no processamento, de modo que constituíram um cenário singular na região do semiárido pernambucano.

Anos depois, voltou ao serviço de doméstica. Em uma das casas em que trabalhou como empregada doméstica, conheceu o meu avô de coração (a quem consta neste trabalho como meu avó, pois foi o avó que conheci e a quem considero, não sendo o genitor biológico de minha mãe) Albérico Soares de Albuquerque, com quem se casou anos depois. Desse enlace, nasceram dois filhos, que foram criados na cidade do Recife. Essa parte de nossa história está escrita e apresentada em linhas para esse trabalho, pois são fatos que impactaram consideravelmente o nosso futuro familiar.

Minha avó, assim como minha bisavó e todos os demais em seu grupo familiar direto, não tinham estudo formal. Ao casar com vovô Albérico, contador estudado, servidor público estável, minha avó acessou, através do casamento, espaços sociais que nunca havia acessado e a partir desse espaço, considerou, junto ao seu marido, apostar na instrução formal dos filhos, como boa parte da classe trabalhadora, iludida com a propaganda liberal e do sonho da mobilidade social através da meritocracia.

Nesse sentido, quatro de seus sete filhos e filhas, puderam conquistar a instrução de nível superior, financiados pelo marido da minha avó. Entre eles, minha mãe (Figura 6), que se formou, ainda na década de 1980, como bacharel em direito pela Universidade Católica de Pernambuco, tornando-se a primeira advogada da família.

Figura 6 — Minha mãe, Lúcia Maria de Souza, década de 1980, Universidade Católica de Pernambuco.



Fonte: A Autora (198-).

Depois de ter passado fome e morado na rua, minha família apostou na educação formal para que pudessem acessar espaços, sem ter que lidar com o preconceito, bem conhecido pelas mais de duas mil famílias indígenas que vivem na região urbana no município de Pesqueira. Além do racismo, sendo pobres, havia o classismo expresso nas relações sociais. Para minha mãe, foram anos muito difíceis.

Durante a graduação ela foi morar na cidade do Recife, estando longe de seus pais — os avós que lhe criaram — relata que sofreu para se adaptar, tendo que se locomover em uma cidade grande. Conta que se perdia constantemente, além da fome, já que os gastos eram altos e ela economizava qualquer centavo para se dedicar a faculdade. Conciliava os estudos com o trabalho, mas tinha a ajuda do padrasto, que foi aquele quem financiou os seus estudos na universidade.

A influência do meu avô do coração foi grande em toda a família, que passou a compreender na educação formal, uma possibilidade real de “mudança de vida”, já que ele, através dos estudos, tinha passado em um concurso, o que lhe possibilitou ter uma estabilidade que proporcionou melhores condições socioeconômicas, para ele e para seus familiares. O que descobriram mais tarde, é que, mesmo se dedicando aos estudos, não sendo herdeiros, não tendo “nome” e vindo de famílias indígenas pobres e desterritorializadas, não seria possível atingir a tão sonhada mobilidade social. Ao se formar, minha mãe retorna para Pesqueira e anos depois, casa com o meu pai, Marcos, também indígena do povo Xukuru do Ororubá, este, já residindo na região urbana de Pesqueira.

Figura 7 — Ane e seu irmão, Albérico, na escola Santa Maria, Pesqueira, Sem data.



Fonte: A Autora (sem data).

Fui introduzida ao contexto escolar na Escola Santa Maria (Figura 7), escolinha de bairro, onde fui alfabetizada. Em 2011, já no ensino médio, gostava de ler bastante e dividia o meu tempo entre leituras, que não eram restritas a uma área específica do saber, estando envolvida com muitos temas: literatura, poesia, história, geografia, sociologia e de maneira geral, os campos das ciências humanas, da natureza e sociais. Foram anos difíceis, por circunstâncias pessoais, mas ler e estudar me transportavam um pouco do ambiente disfuncional que vivíamos.

Na adolescência, a passagem durante três anos, na escola estadual Cristo Rei, foi um divisor de águas para mim, já que nessa época, entendi que queria ser professora. Esse período de preparação para a entrada no Ensino Superior foi de grande importância para minha formação, para além do acúmulo teórico — livresco, mas, principalmente pelo incentivo que tive desde o início para manter-me firme no espaço escolar, ainda que esse tenha sido historicamente um espaço de muitos gatilhos a nível psicológico e emocional.

Os desafios que se impunham, estavam relacionadas as práticas pedagógicas, lendo sobre didática e sobre o trato com as ciências humanas, me angustiava estar em um espaço escolar, que era ao mesmo tempo, um espaço de fuga de outros ambientes desestruturados e um espaço de reforço de hierarquias, autoridades e outras medidas que me fizeram repensar se era aquilo mesmo que eu queria para a vida.

Tomar consciência, de maneira crítica, sobre as questões de classe, também me mobilizaram a questionar determinadas estruturas, como mulher, indígena, pobre, desterritorializada e vinda de uma família da classe trabalhadora. Com o passar do tempo, foi ficando nítido que, se eu quisesse ser ouvida ou que nossas preocupações pudessem ser levadas à sério, seria preciso conhecer muito ainda para que pudéssemos acessar espaços, historicamente negados a nós.

Nesse momento, passo a estudar com bastante entusiasmo as ciências sociais críticas e através desses campos, fui me formando também, para além dos estudos, como militante, no seio de diversos movimentos sociais, principalmente o de mulheres.

As experiências decorrentes desse movimento, certamente me constituíram e possibilitaram ir além, inclusive, como estudiosa, pois através da literatura produzida pelo movimento de mulheres, consegui entender estruturas, para além das questões de gênero, que me localizaram em relação a minha existência no mundo. Essa experiência me ajudou também, a entender o tipo de prática pedagógica, que eu, como professora, não iria querer reproduzir. A crítica à educação bancária produzida por Freire (2001) me possibilitou a observar que muitos educadores exerciam a sua condição de educador, baseados em uma prática pedagógica autoritária, fossem em espaços educativos formais ou informais, eram poucas/os as/os professoras/es que não a reproduziam em sala de aula.

Já convencida da minha decisão em cursar licenciatura em Pedagogia, em 2013, consegui, por meio do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), e sob o regime de cotas, a aprovação na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), na Unidade Acadêmica de Garanhuns, campus do interior, no curso que escolhi, onde dei início aos estudos que me trouxeram até aqui (Figura 8).

Figura 8 – Turma do curso de Licenciatura em Pedagogia, da UFRPE/UAG*. Aula de educação inclusiva, cidade de Garanhuns, Pernambuco, 2014.



*Da Esquerda para direita, em pé: Mariana, Elizabeth, Geane, Sara, Fernandina, Evylane, Aiane, Jamile, Viviane, Julie, Eu, Ivaldo, Kátylla, Simone. Da direita para esquerda, sentados: José, Gorete, Welligton.

Fonte: A Autora (2014).

Na graduação, me envolvi de imediato com o movimento estudantil e essa experiência também intensificou, não somente minhas relações com os sujeitos e colegas, mas principalmente, me auxiliou a entender que uma prática pedagógica que não fosse engajada não poderia auxiliar outros, em um processo de conscientização para além de conteúdo, nesse sentido, pondera Freire (2006, p. 56): “Não basta saber ler, ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”.

As referências que acumulei na luta, certamente estão presentes hoje nos caminhos que percorro como estudante, como pesquisadora e como educadora popular em formação.

Em 2014, fui aprovada como aluna para participar do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), onde atuei como professora, durante um ano, em uma escola de bairro periférico do município de Garanhuns. Essa experiência foi fundamental pra que eu pudesse: 1) entender que a prática pedagógica engajada era muito mais difícil em espaços formativos institucionalizados; 2) que boa parte dos professores e professoras que tinham práticas autoritárias, de uma educação bancária eram, na verdade, pessoas que quando iniciaram a sua prática docente amavam a profissão e com a frustração, por uma baixa remuneração e pouco reconhecimento, aos poucos, foram se “adaptando” aos ambientes, sem muitos questionamentos;

3) era possível, ainda que fosse muito trabalhoso, tentar outras abordagens em que a sala de aula fosse de fato um espaço de responsabilidade coletiva, em que as/os alunas/os e professoras/es pudessem estar satisfeitos com o progresso coletivo de aprendizado e 4) as questões de classe e raça de fato se confirmavam como obstáculos para o acesso a uma educação de qualidade, que exigiam de nós, criatividade, ponderação, reflexão crítica e muita formação para desviar dos desafios, ou pelo menos, diminuir as distâncias de acesso a uma educação de qualidade sem a estrutura adequada.

No ano seguinte, 2015, consegui a aprovação em um projeto de extensão universitária, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), em que dei assessoria pedagógica à 21 municípios rurais, o que me rendeu uma experiência rica e plural. Foi quando conheci a proposta teórica da educação do campo, e retorno a pensar na perspectiva de uma educação vinculada a outras propostas de luta, como é o caso da agroecologia. Além de ter me feito refletir sobre situação dos estudantes indígenas da universidade, já que nesse mesmo projeto, éramos quatro alunos bolsistas, os quatro indígenas das seguintes etnias: Xukuru do Ororubá, Pankararu, e Fulni-ô. Esse projeto, além de me aproximar da dinâmica territorial das comunidades camponesas da região, ainda me possibilitou aprender e trocar com outros indígenas sobre nossas vivências no espaço acadêmico (Figura 9).

Figura 9 — Organização das sementes crioulas, para distribuição no I Encontro de Mulheres Rurais do Agreste Setentrional, NEDET/UAG. Garanhuns, Pernambuco.



Fonte: A Autora (sem data).

Essa aproximação com outros estudantes indígenas universitários me fez, mais tarde, me colocar à disposição a um processo de organização e luta que pudesse dar maior visibilidade a nossa presença nos cursos de graduação. Nós atuávamos no movimento estudantil de forma organizada e foi a partir da criação desses núcleos de diálogo entre os estudantes indígenas, que fomos conseguindo mobilizar algumas pautas de nosso interesse. Cursar pedagogia passou a fazer muito sentido: a partir da educação, encontrei uma ferramenta de luta que em que eu pudesse tentar fortalecer politicamente a minha comunidade e somar a luta dos mais velhos e das lideranças do movimento indígena, fazendo um contraponto a educação hegemônica, que reproduz a ideia dos nossos povos como seres do passado, carregados de estereótipos e sem conhecer a pluralidade de nossas comunidades, tradições, cultura, línguas, rituais e histórias. Nesse período, organizamos, produzimos e mediamos vários eventos que tratavam sobre as questões étnicas, da luta por terra, território, autonomia alimentar e bem viver, a exemplo do I Encontro de Mulheres Rurais do Agreste Meridional; o I Fórum de Desenvolvimento local do Agreste de Pernambuco: tecendo redes de ação; I jornada de Agroecologia e Educação do campo da Unidade Acadêmica de Garanhuns; I e II Jornada Universitária da Reforma Agrária da UAG/UFRPE e entre outros.

Foi a partir desses eventos e dessas discussões, que me aproximei da Educação Popular e do pensamento Decolonial (Figura 10).

Figura 10 – Bolsistas* do NEDET – territórios rurais da UFRPE/UAG, na Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2017.



*Na foto, Eu, Zeca Fulni-ô, Gaúdia, Lusivan Fulni-ô, Moema Pankararu e João.
Fonte: A Autora (2017).

Nesse íterim, aconteceu em 2016, a assembleia anual do meu povo, que teve como tema

“LIMOLAYGO TOYPE: NOSSA EDUCAÇÃO É NOSSA RESISTÊNCIA” foi nessa assembleia que nasceu a hipótese de pesquisa que desenvolvemos em nosso trabalho de conclusão de curso na graduação, sobre a possibilidade de, a partir da educação escolar indígena do povo Xukuru do Ororubá, e do Limolaygo Toype, existir uma pedagogia indígena em prática que pudesse apontar uma autonomia pedagógica, que seria uma independência do sistema formal de ensino, através de práticas pedagógicas, currículo, metodologias e conteúdos específicos e diferenciados. Esse trabalho foi desenvolvido na escola indígena Mílson e Nílson, na aldeia Cimbres, região Agreste do Território Indígena Xukuru do Ororubá, no ano seguinte (Figura 11). Dialogando com o tema da assembleia e com a ideia de uma possível pedagogia indígena autônoma, acompanhamos durante um ano, professoras e práticas pedagógicas escolares que pudessem confirmar ou não a nossa hipótese inicial. Usamos como principais referências, a proposta de teórica de Boaventura de Souza Santos e a Ecologia dos Saberes.

Figura 11 – Início do ano letivo das escolas indígenas Xukuru do Ororubá na mata sagrada, Janeiro de 2017. Ritual com os Opipes. Aldeia Pedra D'água, Pesqueira, Pernambuco.



Fonte: A Autora (2017).

A relação com a educação popular se deu em dois níveis: primeiro, a partir da prática militante, acessando espaços, construindo coletivos e saindo da institucionalidade, estando junto e em meio os movimentos sociais. Essa foi a minha primeira escola e foi ali que aprendi o que era educação popular. Em um outro nível, pude entender a educação popular enquanto proposta com acúmulo teórico, didática e práticas próprias, principalmente, a partir das trocas em projetos de extensão e pesquisa e pelos movimentos sociais.

Em 2017, ocorreram de norte a sul do país as ocupações universitárias (Figura 12), que tinha como pauta a Proposta De Emenda Constitucional (PEC) 241 posteriormente rebatizada como PEC — 55, que tratava sobre o teste de gastos públicos. Aprovada em 2017, pelo então presidente golpista da república Michel Temer, limitou os gastos públicos a variação da inflação, o que na prática admitiu um novo e rígido controle fiscal das contas públicas, vinculadas as áreas da saúde, educação, segurança pública e saneamento básico, diminuindo os investimentos públicos nessas áreas. Minha universidade também foi ocupada, desta atividade que participei do início ao fim. Foram muitas ações como aulões abertos, oficinas, atividades de caráter formativo e cultural, que acompanharam os 52 dias de ocupação no campus da Unidade Acadêmica de Garanhuns.

Figura 12 – Atividade preparativa para o ENEM. Ocupação da Unidade Acadêmica de Garanhuns da UFRPE. 2017, Garanhuns, Pernambuco



Fonte: A Autora (2017).

Esse movimento de dois níveis, sempre presente em minha caminhada, é algo fundamentalmente importante para se entender os processos que percorri até aqui e as escolhas que foram sendo feitas no caminho, inclusive aquelas de caráter teórico. Me entendi militante, por reconhecer a importância da luta na minha vida, para o meu núcleo próximo, para sujeitos como eu, vindo de onde eu vim, não como algo em torno da academia ou atividade intelectual. Mas como trabalho coletivo que estimula, através do esforço de pensar, de fazer, de executar: física, psíquica e emocionalmente tarefas que possam resultar em melhorias concretas em nossa condição de vida. Esse é o “chão” onde eu aprendi tudo que sei, tudo que me é mais caro. Nesse sentindo, os espaços de luta, nunca foram distantes ou algo para ser feito “quando possível”, mas são o epicentro da minha formação, inclusive, exercendo um papel de prioridade em relação a outras instâncias da vida (Figura 13).

O que quero dizer com essa afirmação é que, em todo o meu processo formativo, como mulher indígena, desterritorializada, pobre, educadora popular, trabalhadora não é possível pensar apenas em uma teoria revolucionária, desassociada de uma prática revolucionária, mas o pensar e fazer, o se indignar e agir, o estar presente de cabeça, corpo e coração é medida inegociável em nossas trincheiras.

Figura 13 — Delegação de mulheres Xukuru do Ororubá no Ato “Mulheres contra fascismo e Bolsonaro”, 2018, Pesqueira, Pernambuco.



Fonte: A Autora (2018).

Essa realidade, enquanto militantes, que pertencem a povos e territorialidades que estiveram, historicamente, vivenciando processos de lutas intensas, nos colocam como sujeitos em que, as práticas acadêmicas estão intrinsecamente implicadas com a luta, não sendo possível uma desconexão, ruptura ou distância.

Nos organizar e estar em movimento é essencial para nossa produção, para nossa reflexão e para nossa dedicação, pois, só a partir da organização em coletivos, agrupamentos, territorialidades e outras instâncias é possível dar continuidade a nossa existência enquanto coletividades rebeldes e em luta.

Figura 14 — Colação de Grau do curso de Licenciatura em Pedagogia. Única estudante Indígena colando grau. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, ano de 2018.



Fonte: A Autora (2018).

Em 2018, conclui a graduação em Pedagogia (Figura 14), defendendo o primeiro trabalho de conclusão de curso de uma aluna indígena que tratasse sobre pensamento decolonial, educação indígena e educação escolar indígena no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRPE/UAG.

Desde então, venho me dedicando em estudar a Educação Indígena, a Educação Escolar Indígena e a Educação Popular como o grande guarda-chuva que abriga as metodologias da Educação Decolonial e da Educação dos Povos, em sua pluralidade. Em 2020, fui selecionada, novamente como cotista, para ser aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, me tornando, junto ao meu parente Pedro Lobo Potiguara (Figuras 15 e 16), os primeiros indígenas a serem aprovados e estudarem nesse programa de pós- graduação em 40 anos de história. Essa proposta de trabalho é o resultado dessas memórias, dessas histórias e da coletividade a qual eu pertencço. Logo, é um trabalho coletivo, que passa por muitas mentes, corpos, espíritos e mãos.

Figura 15 — Benício Pitaguary (*In Memoriam*), Ane e Pedro Lobo Potiguara, no I Seminário de Educação Indígena do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, 2019.



Fonte: A Autora (2019).

Figura 16 — I Seminário de Estudantes Indígenas do Nordeste — delegação dos povos Xukuru de Pernambuco, 2019. Aldeia Brejinho, Território Indígena Potiguara, Paraíba.



Fonte: A Autora (2019).

Escrever sobre essa trajetória, é sempre um exercício complexo, por se tratar de uma história que envolve a tantos quantos não seria possível nomear, todos estes que me fazem e são, esses que no Brasil chamam genericamente de “índios”, por quem tenho profundo respeito, admiração e um amor que atravessa os véus dos mundos.

Estar na universidade é ao mesmo tempo, doloroso e de uma grande responsabilidade já que cabe a nós, pesquisadores indígenas, ultrapassar a opressão imposta por determinadas teorias, tentando traduzir e explicar a nossa existência na sociedade contemporânea, dando enfoque as nossas lutas e as associando com os nossos jeitos próprios de produzir conhecimentos, viabilizando práticas concretas de decolonização. Ação eminentemente difícil, quando pensamos nas armadilhas criadas para as tentativas de cooptação e neutralização de certos centros, que reproduzem gestos de recolonização de mentes e intelectualidades indígenas, que na verdade “afastam a discussão acadêmica dos compromissos e diálogos com as forças sociais insurgentes” (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 96).

Essa luta é coletiva e é sentida por todos aqueles e aquelas que lutam ao redor do mundo por uma vida digna, agindo, teorizando e sentindo o que significa ser uma pessoa indígena. Parte desse exercício, está relacionado a resgatar nossas próprias histórias do passado, recuperar a nossa linguagem e os nossos fundamentos epistemológicos em uma disputa de narrativa que é própria da história, mas que não se limita ao espaço acadêmico, pois está diretamente implicada com a nossa luta diária para existir, para manter nossos territórios, para manter a nossa saúde e viver com alguma dignidade. Também se trata de reconciliar o que é realmente importante a respeito do passado e do que é realmente importante a respeito do presente.

Figura 17 — Delegação Xukuru do Ororubá, na II Marcha de Mulheres Indígenas do Brasil, Brasília, Distrito Federal, 2020.



Fonte: A Autora (2020).

Sendo assim, o movimento indígena é a minha principal referência de fazer, estar e pensar práticas populares. O seu caráter educativo (Munduruku, 2012) é também o que alimenta as reflexões que temos, a partir do contato com outras possibilidades desse grande guarda-chuva que é a Educação Popular em toda à América Latina.

Em uma conjuntura de ataque aberto, com mais de 700 mil mortes, provenientes de uma crise sanitária decorrente do vírus SARS-CoV-2, causador da Covid-19, que no Brasil, foi intensificado pela má gestão do “mau governo”⁸ Bolsonaro, que vem aprofundando a crise política no Brasil, a partir de sanções que intensificou o avanço de uma agenda neoliberal de arrocho econômico, aumentando assim pobreza, os índices de criminalidade, inflação e desemprego em massa, como por exemplo, reajuste do salário mínimo abaixo da estimativa que constava no orçamento da união; retirada da população LGBT da política de Direitos Humanos, a partir da medida provisória 870 (Brasil, 2019^a);

⁸Expressão utilizada pelo Exército Zapatista de Libertação Nacional, ao se referir a governos nacionais que perpetuam a guerra, contra os povos e contra o planeta, a partir de políticas violentas de austeridade, prisões, violências, colonizações externas e internas, financiamento de guerras e

etc. Ver mais em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/blocos/questaozapatista/quartadeclaracaoselva.html>.

Extinção, por meio de decreto nº 10.185 de 20 de Dezembro de 2019 (Brasil, 2019b), de cargos na saúde; Liberação recorde de agrotóxicos⁹ no Brasil; entre outras políticas prejudiciais ao conjunto da sociedade nacional e que nós, povos indígenas, estamos chamando atenção para o momento, enquanto primeira linha de resistência, colocando nossos corpos e espíritos, em confronto direto com o Estado nacional, para salvo guardar as nossas vidas e à vida do planeta Terra.

Estamos, nesse momento, vivenciando violências, perdas, ataques e injustiças intensas, à nível institucional, com a aprovação de Projetos de Lei como a “PL da Grilagem¹⁰”, uma sequência de Projetos de Lei que na prática paralisa a reforma agrária e a demarcação e titulação de terras indígenas e tradicionais, concedendo a regularização fundiária para os grileiros que até o ano de 2014 nos tivesse roubado no máximo 2.500 hectares. Ou seja, os grileiros que estivessem dentro desses parâmetros a posse, até então precárias, transformada em propriedade, uma condição definitiva, através do pagamento de quantias irrisórias; a aprovação do Marco Temporal por meio da “PL 490/07¹¹” que mesmo que tenha sido vetada parcialmente e com mudanças substâncias de sua primeira proposta, coloca uma questão central na discussão de luta por terra no Brasil que diz respeito ao pagamento da terra “nua” e não apenas das benfeitorias encontradas nos territórios indígenas, colocando um problema de grande envergadura para o Estado nacional, INCRA, FUNAI e movimento indígena, que continuam em quebra do braço com o setor da banca ruralista do legislativo brasileiro.

Também estamos vivenciando o avanço do agronegócio em todas as suas frentes: garimpo, mineração, hidronegócio e outros tantos empreendimentos que ferem de morte nossas coletividades e devastam a floresta, como tem ocorrido com o povo Yanomami¹².

⁹Ver mais em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/01/12/governo-bolsonaro-bate-proprio-recorde-e-libera-uso-de-550-novos-agrotoxicos-em-2021#:~:text=Mas%20o%20governo%20de%20Jair,registro%20de%20550%20novos%20agrot%C3%B3xicos>.

¹⁰Ver mais em: <http://reporterpopular.com.br/qual-o-problema-da-pl-da-grilagem-entrevista-com-um-indigena-xavante-na-zona-de-conflito/>

¹¹Ver mais em: <https://cimi.org.br/2021/05/pl-490-ataca-direitos-territoriais-indigenas-inconstitucional-analisa-assessoria-juridica-cimi/>.

¹²Ver mais em: https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/prov0491_1.pdf

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Por se tratar de uma pesquisa em que a hipótese que orienta a investigação está umbilicalmente ligada a vivências, saberes e conhecimentos acumulados por um povo indígena, ou seja, que se constitui de maneira comum entre aquelas e aqueles que vivem sob os mesmos arranjos sociais, partilhando de uma memória coletiva, cultura, afetos e sentidos, que dão existência a uma determinada realidade social, essa pesquisa tem um caráter qualitativo, pois;

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que fez e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (Minayo, 2009, p. 21)

Há algum tempo, no campo da educação, pesquisas vem sendo desenvolvidas por educadores e educadoras que dialogam com outros campos das ciências sociais e humanas, em um processo de troca intensa, que muitas vezes resultam na formação de novos campos, categorias e possibilidades de se refletir sobre a pesquisa. Esses processos são próprios do pensamento científico, já que este está sempre em busca de se aprimorar, aperfeiçoando-se na tentativa de dar melhores respostas as perguntas que nós, pesquisadores, propomos. De acordo com Azevedo et al. (2013), há uma certa tradição, destacada na literatura, que advoga pelo uso de métodos variados na pesquisa, esta, podendo ser descrita como metodologia convergente, multimétodo/multitraço (Campbell; Fiske, 1959), validação convergente ou, o que tem sido chamado de "triangulação" (Webb et al., 1966).

Historicamente, a triangulação vem sendo usada nas ciências militares onde, afirmam Azevedo et al. (2013), o método tem a sua gênese, em decorrência principalmente do seu uso na topografia e na navegação. Já nas ciências sociais e humanas, essa concepção metodológica passa a ser usada na década de 1950, segundo Duarte (2009), por Campbell & Fiskie (1959), quando estes propõem a ideia de "*multiple operationism*" na área da psicologia.

Nas ciências sociais e humanas, o termo "triangulação" é utilizado de uma forma menos literal e, de certa forma, mais ambígua. Estando o pesquisado posicionado em um ponto de vista, ele precisará se posicionar em outros dois pontos de vista, no mínimo, a fim de ajustar a adequada "distância e angulação" dos conceitos e se posicionar definitivamente após a análise das visadas. (Azevedo et al., 2013, p. 3).

Nos anos de 1960, o estudioso Webb et al. (1966) e seus colaboradores, alcançaram melhores resultados de pesquisa ao considerarem um contexto mais abrangente, em que a coleta de dados era feita a partir de várias fontes, reforçando o conteúdo da análise, assim, ampliando a validade desses resultados (Azevedo et al., 2013).

Para Duarte (2009), entre os tipos de triangulação de pesquisa, estão: a triangulação de dados, que faz referência a coleta de informações em diversas fontes, podendo ser estudado o fenômeno em tempos, como indica Denzin (1989 apud Duarte, 2009), explorando datas, espaços e amostras diversas;

A triangulação do investigador, que pode ser descrita como uma investigação feita sem considerar pesquisas previamente apresentadas, para esse método, a decorrência se dá na comparação de resultados, sendo então comparados a influência dos vários pesquisadores sobre os problemas e os resultados da pesquisa; A triangulação teórica, em que são utilizadas teorias heterogêneas para interpretação e análise dos dados em um estudo; E a triangulação metodológica, nesse tipo de triangulação, são utilizados vários métodos para analisar uma hipótese de pesquisa.

Denzin (1989 apud Duarte, 2009) ainda distingue dois subtipos de triangulação metodológica: a triangulação intramétodo – que envolve a utilização do mesmo método em diferentes ocasiões — e a triangulação intermétodos — que significa usar diferentes métodos em relação ao mesmo objeto de estudo.

A triangulação metodológica refere-se ao uso de múltiplos métodos para obter os dados mais completos e detalhados possíveis sobre o fenômeno. Este tipo de triangulação é a mais estudada e aplicada. Envolve a combinação de diversos métodos, geralmente observação e entrevista, de modo a compreender melhor os diferentes aspectos de uma realidade e a evitar os enviesamentos de uma metodologia única. (Azevedo et al., 2013, p. 5).

Para Denzin (1989 apud Duarte, 2009), a triangulação metodológica compreendia um processo complexo de confrontação de métodos para a potencialização de sua validade (interna e externa), tendo como referência a mesma hipótese de pesquisa. Assim, o objetivo central da associação de métodos seria a harmonia de resultados de investigação.

Em que pese o uso da triangulação metodológica, Minayo (2010) aponta que existem dois momentos distintos por onde se articulam, dialeticamente, a organização e verificação dos dados coletados. Esse processo, favoreceria o entendimento dos dados apresentados, promovendo uma unidade das particularidades teóricas e empíricas da pesquisa, enriquecendo o seu caráter científico. Esses momentos podem ser entendidos como 1) qualificação dos dados empíricos coletados através de procedimentos múltiplos; 2) análise desses dados, através de três aspectos distintos; considerando a compreensão dos sujeitos sobre determinada realidade; análise dos movimentos que cruzam as relações existentes no núcleo dessas estruturas e por fim, utilizar-se dos estudos já socializados sobre o tema em questão e sua relação com as estruturas que permeiam a vida em sociedade (Minayo, 2010).

Para esta pesquisa, adotaremos como método, a triangulação metodológica intermétodos (Denzin, 1989 apud Duarte, 2009), tendo em vista que iremos abordar a mesma hipótese por três métodos de pesquisa distintos, a saber; a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a observação participante.

3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é aquela que se constrói, a partir de estudos, tais como livros, capítulos de livros, artigos científicos, periódicos, dissertações e teses acadêmicas, elaboradas anteriormente, ao qual os e as pesquisadoras/es poderão recorrer com o propósito de colher interpretações distintas sobre o mesmo tema e /ou hipótese.

[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não tem maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos. (Gil, 2002, p. 3).

As pesquisas bibliográficas podem ser elaboradas a partir das fontes — quando se é feita a consulta a documentos originais primários — ou ainda, subsídios — quando se investiga a partir de publicações e produções de referência em uma determinada área (Salvador, 1982). Pesquisas bibliográficas elaboradas a partir de subsídios, são como recapitulações que podem resultar em estudos de atualização, revisão bibliográfica, revisão de conjunto e outros (Salvador, 1982).

Em que pese sua relevância, a pesquisa bibliográfica pode incorrer em prejuízos, segundo Gil (2002), quando ao se utilizar de fontes secundárias, corremos o risco de fundamentarmos-nos em estudos que trataram os dados de forma equivocada. Nesse sentido, para que os riscos da reprodução de erros sejam mitigados, é necessário que a/o pesquisador/a, tenha atenção minuciosa quanto as fontes bibliográficas que teve acesso, bem como, cautela quanto as contradições e desarmonias encontradas nesses estudos.

Para Lima e Mioto (2007) a estruturação de uma pesquisa de caráter bibliográfico prevê organização, de modo que não é recomendável que se desenvolva a pesquisa de forma aleatória, logo, propõem as seguintes etapas a) evidenciação do método científico; b) delineamento do desenho metodológico; c) exposição dos procedimentos adotados; d) apresentação e análise reflexiva dos dados. (Lima, Mioto, p.39, 2007)

Como nos propomos através deste trabalho: Analisar a formação histórico — social da educação escolar indígena do povo Xukuru do Ororubá, à partir do Limolaygo Toype, consideramos a abordagem bibliográfica fundamental para conseguir fontes e dados bibliográficos que pudessem contribuir com a nossa análise. Para tanto, foi feito um levantamento nos seguintes portais: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e o Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Observando a proposta de Lima e Mioto (2007), que para a realização de uma pesquisa de caráter bibliográfico, explicita-se a necessidade de designação e efetuação de um conjunto de critérios, técnicas e estágios, como, por exemplo, a definição do parâmetro temático, do parâmetro linguístico, das principais fontes e do parâmetro cronológico. O material que serviu de referência para este estudo, diz respeito à produção, das últimas duas décadas, já que a educação escolar indígena Xukuru do Ororubá sob a responsabilidade do povo Xukuru é relativamente recente, com menos de 30 anos.

O material pesquisado, discorre sobre a educação e educação escolar indígena do povo Xukuru do Ororubá, que foram trabalhadas através do método da leitura manual (do tipo informativa), em que elencamos trabalhos que pudessem dialogar com a nossa proposta de pesquisa sobre educação e educação escolar indígena. O referencial teórico que conduziu a análise, a interpretação e a discussão de dados, estão fundamentadas na Educação Popular.

Como parâmetro temático, concentramos as nossas buscas no tema de educação e educação escolar indígena. Como parâmetro linguístico, observamos pesquisas em todas as línguas. As principais fontes foram artigos que dialogassem diretamente com a temática da educação e educação escolar indígena do povo Xukuru do Ororubá. Como parâmetro cronológico, foram observados trabalhos que abordassem a temática da educação e educação escolar indígena do povo Xukuru do Ororubá nos últimos 20 anos.

Segundo Salvador (1982, p. 115) a leitura do tipo informativa tem, entre seus propositos “constatar o que o autor do texto realmente afirma, os dados que oferece, as informações que dá” e “relacionar as informações do autor com os problemas para os quais o pesquisador procura solução”. Lima e Miotto (2007) aponta ainda que, esse tipo de técnica para leitura, exige um “conjunto de etapas consecutivas e adicionais, quais sejam: a) leitura de reconhecimento; b) leitura exploratória; c) leitura seletiva; d) leitura reflexiva-crítica; e) leitura interpretativa”.

Cervo e Bevia (2002), apresentam a fase cronológica de uma leitura do tipo informativa, que segundo os autores, devem "suceder-se uma após a outra e nessa sucessão temporal o pensamento reflexivo percorre as etapas no termo das quais surge o conhecimento científico: visão global (sincrética), visão analítica, visão sintética." (Cervo; Bevia, 2002, p. 96).

A partir dos bancos de dados nas plataformas pesquisadas, procuramos por artigos, com os seguintes descritores: “educação” e “xukuru” combinados, “educação escolar” e “xukuru” combinados, “educação escolar indígena” e “xukuru” combinados, “xukuru do ororubá” e “educação escolar” combinados, “xukuru do ororubá” e “educação escolar indígena” combinados, “descolonial” e “xukuru” combinados, “decolonial e xukuru” combinados, “educação popular” e “povos indígenas”, “educação popular” e “decolonial” também combinados em ambos os portais. Para pesquisa no portal de periódicos de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES), a pesquisa foi realizada através do acesso a Comunidade Acadêmica Federada (CAFe)¹³, possibilitando o alcance a base de dados de produções de diversas instituições e organizações federadas nesta comunidade.

Foram também aplicados os seguintes filtros, período de tempo 2002 a 2022, os descritores acima informados foram filtrados como “assunto”, e ainda foram filtrados todos tipos de arquivo.

Os critérios de escolha das plataformas para pesquisa, deu-se por serem plataformas com um vasto acervo de produções científicas com revisão de pares, o que indica a qualidade dos trabalhos pesquisados, também elencamos mais de uma plataforma, possibilitando acesso a um número mais abrangente de trabalhos.

O processo de leitura e análise do material, deu-se a partir de um roteiro que continha questões ligadas aos objetivos da dissertação aqui apresentada, que são:

(1) Descrever e analisar as práticas pedagógicas escolares do povo Xukuru do Ororubá e os princípios que as sustentam; (2) Discutir as práticas pedagógicas analisadas à luz de suas aproximações e distanciamentos com relação à pedagogia decolonial. O levantamento das produções deu-se entre os meses de Junho de 2021 à Abril de 2022.

3. 1.1. ANÁLISE DO CONTEÚDO NA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Seguindo as etapas propostas por Lima e Mito (2007), demos início ao processo de leitura do material pesquisado através da leitura de reconhecimento; em que foi possível elencar os estudos mais relevantes perante o tema proposto por nosso estudo, seguidamente, iniciamos a leitura exploratória; que de acordo com Araújo (2021, p. 116-117);

Se trata também de uma leitura rápida, almejando constatar se os materiais realmente correspondem aos interesses do estudo em questão. Essa etapa, exige do/a pesquisador/a certo conhecimento e domínio sobre o tema, assim como habilidade no manejo das produções em análise, uma vez que, esse é o momento em que o/a investigador/a terá que manusear as produções e ler títulos, resumos, palavras-chaves, sumários etc., para captar a presença de informações que correspondam aos objetivos delineados no estudo (Araújo, 2021, p. 116-117).

¹³Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) é um serviço de gestão de identidade que reúne instituições de ensino e pesquisa brasileiras por meio da integração de suas bases de dados. Isso significa que, por meio de uma conta única (modelo *single sign-on*), o usuário pode acessar, de onde estiver, os serviços de sua própria instituição e os oferecidos pelas outras organizações que participam da federação. Para saber mais, acesse: <https://ajuda.rnp.br/cafe/>.

Nessa etapa, pudemos perceber que, apesar de existir um número expressivo de trabalhos sobre o povo indígena Xukuru do Ororubá, existe uma lacuna quando falamos dos processos escolares vinculados a esta etnia, tendo em vista o número trabalhos encontrados a partir dos descritores e filtros aplicados. De maneira geral, foram encontrados alguns poucos artigos sobre a educação e a educação escolar indígena do povo Xukuru do Ororubá (Tabela 1).

Tabela 1 – Trabalhos encontrados no portal da SciELO.

Descritores	Artigos	Total
Educação e Xukuru	2	2
Educação escolar e Xukuru	0	0
Educação escolar indígena e Xukuru	0	0
Xukuru do Ororubá e Educação escolar	0	2
Xukuru do Ororubá e Educação escolar indígena	0	0
Descolonial e Xukuru	0	0
Decolonial e Xukuru	1	1
Educação Popular e Povos Indígenas	1	1
Educação Popular e Decolonial	4	4

Fonte: A Autora (2022).

Destacamos ainda que durante o processo inicial da pesquisa bibliográfica no portal da SciELO, com os filtros acima descritos, em um total de oito trabalhos encontrados. Observamos também que, alguns destes artigos se repetem mesmo com a combinação de descritores distintos. Para a análise, consideramos como critério, pesquisas que dialogassem com os objetivos desta pesquisa.

Tabela 2 – Trabalhos encontrados no portal de periódicos da CAPES.

Descritores	Artigos	Total
Educação e Xukuru	5	5
Educação escolar e Xukuru	3	3
Educação escolar indígena e Xukuru	3	3
Xukuru do Ororubá e Educação escolar	0	0
Xukuru do Ororubá e Educação escolar indígena	0	0
Descolonial e Xukuru	0	0
Decolonial e Xukuru	3	3
Educação Popular e Povos indígenas	0	0
Educação Popular e Decolonial	6	6

Fonte: A Autora (2022).

Ao aplicar os descritores no portal de períodos da CAPES (Tabela 2), observamos que o número total de trabalhos encontrados foi de vinte artigos. Também foi possível observar que alguns destes trabalhos se repetem, inclusive, através do mesmo conteúdo em língua estrangeira. Para análise do material, mantivemos o critério de trabalhos que dialogassem de forma direta ou indireta com os objetivos desta pesquisa.

Ao dar início a leitura seletiva, observamos cuidadosamente trabalhos que dialogassem com a temática proposta, bem como com os objetivos detalhados da pesquisa, afim de peneirar aqueles de grande relevância para este trabalho.

A leitura reflexiva-crítica, deu-se a partir de uma análise crítica das produções pinçadas, em que o roteiro e os critérios definidos no desenho metodológico foram aplicados para mapear, analisar, coletar e observar as informações presentes em cada trabalho. De acordo com Araújo (2021) essa fase é aquela em que as/os pesquisadoras/es buscam entender as afirmações e pensamento expressos nos trabalhos e seu por quê.

3.2 PESQUISA DOCUMENTAL

Para Oliveira (2007), a pesquisa documental, apesar de parecida com a bibliográfica, tem diferenças importantes que a caracterizam enquanto método de pesquisa. Se na pesquisa bibliográfica se é utilizado uma gama de referências bibliográficas já publicadas de trabalhos que já foram analisados e interpretados, a pesquisa documental por sua vez, se utiliza de fontes primárias, ou seja, materiais que não receberam ainda tratamento analítico. Pode se afirmar então, que a pesquisa documental é aquela em que as informações levantadas são oriundas, estritamente, de documentos que servem de referência para compreensão de determinados fenômenos.

Para Lüdke e André (1986) são considerados documentos, materiais escritos que podem ser usados como fonte de informação, tais como; como leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. Marconi e Lakatos (2007), definem dois grandes grupos de documentos, sendo; “documentos escritos” que seriam — documentos oficiais, publicações parlamentares, documentos jurídicos, fontes estatísticas, publicações administrativas e documentos particulares.

O outro grupo pode ser denominado como “documentos outros” — iconografias, imagens, desenhos, pinturas, fotografias, canções, vestuários e folclore. Para nossa pesquisa, nos utilizamos de documentos disponibilizados pelo Conselho de Professores e Professoras indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO)¹⁴, sendo, o Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas no território Xukuru do Ororubá “Plantando a memória do nosso povo e colhendo os frutos da nossa luta” (2005); Planos de aula de anos diversos, a saber; 2014, 2015, 2016 e 2017; O livreto nomeado “Povo Xukuru do Ororubá: Ancestralidade, saber e tradição” ainda em prelo produzido pelo COPIXO. Também analisamos os documentos finais da XVI Assembleia Xukuru do Ororubá “Limolaygo Toype: Nossa educação é nossa resistência” e da XXII Assembleia do povo Xukuru do Ororubá: “Limolaygo Toype: Decolonizando mentes e aldeando o planeta”.

3.2.1. CARACTERIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS ANALISADOS

O PPP das escolas no território Xukuru do Ororubá foi produzido pelo COPIXO em parceria com o Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), organização de caráter não governamental, fundado no estado de Pernambuco em 1972 e que trabalha com a pauta dos Direitos Humanos. O povo Xukuru do Ororubá e o o CCLF são parceiros de longa data, e juntos, durante um período de quase dez anos, promoveram estudos, debates, pesquisas, encontros e dinâmicas que possibilitaram a escrita do PPP das escolas no território indígena Xukuru do Ororubá, como afirmam:

O nosso projeto político pedagógico vem sendo construído há mais de dez anos, quando Mandarú estava fisicamente entre nós. Fizemos estudos, pesquisas e uma série de discussão envolvendo professores, professoras, lideranças, comunidade e a assessoria do Centro de Cultura Luiz Freire [...] Nele está expresso qual o Projeto de escola que o nosso povo deseja em relação ao nosso Projeto de Sociedade. Assim, apresentamos a função social da escola no nosso povo, a nossa visão de mundo, a concepção de tempo, nosso jeito de ensinar e aprender, como a nossa escola está organizada, como fazemos a avaliação, quais os conteúdos são importantes para as nossas crianças, quem são os professores e professoras. Enfim, tudo que explica o que é a nossa escola. (Xukuru do Ororubá, 2005, p. 1).

¹⁴Criado em 1997, na aldeia Lagoa, o Conselho de Professoras/es indígenas Xukuru do Ororubá, nasceu com o objetivo de coordenar, orientar e resolver as questões relativas à educação escolar indígena Xukuru.

O contato com esse documento, se deu através do COPIXO que forneceu o material de forma digital para análise neste trabalho no ano de 2021. Tendo como características, o PPP das escolas no Território Xukuru do Ororubá, é um material com 34 folhas, que está dividido nos seguintes tópicos:

1. A luta pelo direito á escola Xukuru.
 2. Guerreiros do Ororubá - Somos índios Xukuru
 3. Eixos que orientam nossos processos educativos
 4. Educação e escola Xukuru: agentes, espaços, tempo e conteúdos.
 5. A escola na sociedade Xukuru
 6. O jeito de ser guerreiro e guerreira – o educador e a educadora Xukuru
 7. A escola Xukuru ensina e avalia assim ...
 8. A escola se organiza como nosso povo
 1. Plano de Atividades
 9. O tempo escolar
 10. Nossos saberes - conteúdos da escola Xukuru
 11. Formação continuada dos guerreiros e das guerreiras
 12. Conclusão
 13. A avaliação do PPP
- (Xukuru do Ororubá, 2005, p. 01-02).

O PPP das escolas Xukuru do Ororubá não é um documento público e não está disponível em plataformas *on-line*, sendo necessário a solicitação de acesso ao COPIXO ou outras instâncias da organização sócio-política do povo Xukuru do Ororubá. Este é o principal documento de toda a rede escolar do Povo Xukuru do Ororubá.

Em anexo a esse material, analisamos também documentos que discorrem sobre cada eixo específico da educação escolar indígena Xukuru do Ororubá com conceitos, domínios de aprendizagem e os conteúdos específicos, produzidos pelo conselho. Este material constara em anexo nesta dissertação. Esse material discute os eixos específicos das escolas Xukuru do Ororubá e como cada um destes conceitos podem ser introduzidos ao currículo formal através das disciplinas obrigatórias, a exemplo do conceito do eixo espiritualidade;

É a força que move o povo Xukuru do Ororubá, razão pela qual possui um caráter transversal que perpassa todos os eixos do nosso P.P.P. A espiritualidade é a base na construção da identidade do ser Xukuru, orientada na relação com o sagrado, fortalecida pela fé em pai Tupã e mãe Tamain e toda a ancestralidade através dos nossos sábios da natureza: pajé, médiuns, juremeiros, bacurais, mestres gaiteiros e curandeiros, que fortalece e conduz a história de luta e resistência do nosso povo. Vivenciada nos espaços sagrados, na fé nos encantados, na força do toré e nos rituais, garantindo a permanência das futuras gerações nesse território. A espiritualidade é o elo entre nós e nossos antepassados.

(Xukuru do Ororubá, 2021, s. p.).

Ainda para o povo Xukuru do Ororubá, a espiritualidade enquanto conteúdo específico, pode ser trabalhada em qualquer disciplina, pois “O eixo Espiritualidade é transversal, porém perpassa todos os eixos e conteúdos, dependendo apenas do olhar do professor.” (Xukuru do Ororubá, 2021, s. p.).

Também entre os documentos analisados, figura a mais recente produção do COPIXO, um livreto intitulado, “Povo Xukuru do Ororubá: Ancestralidade, saber e tradição”, produzido nos primeiros meses de 2022. Esse trabalho, ainda no prelo, tem um total de 41 páginas e discorre sobre os seguintes temas, conforme Quadro 1;

Quadro 1 – Temas presentes no livro

Princípios da Educação Escolar Indígena
Espiritualidade
Território
História
Identidade
Organização
Agricultura
Interculturalidade
Glossário
Referências

Fonte: Dados obtidos no sumário do documento: “Povo Xukuru do Ororubá, ancestralidade, saber e tradição” (2022, p. 6).

Fruto de uma oficina realizada através do incentivo da Lei Aldir Blanc — Pernambuco e da Secretaria de Cultura do estado de Pernambuco — esse livreto foi feito artesanalmente pelo Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá e Matheus Augusto de Mendonça Silva, organizadores do material. O seu conteúdo não é público, posteriormente a sua impressão serão distribuídos um mil exemplares que deverão ser destinados as bibliotecas das escolas indígenas do povo Xukuru do Ororubá.

Além de discorrer sobre os eixos e princípios da educação escolar indígena no povo Xukuru do Ororubá, este material também discute alguns desses princípios no estado de Pernambuco, ademais pontua ainda quais as bases que alicerçaram a educação escolar indígena para o povo Xukuru do Ororubá;

Por meio da organização e da luta de lideranças, como Xikão Xukuru, que enxergavam os malefícios causados por uma educação escolar que levava em conta o ponto de vista eurocêntrico como base estruturadora, é que passa-se a ser pensada uma educação Escolar Indígena. Educação essa que tem como base o ponto de vista dos povos indígenas, as suas histórias, as suas crenças, suas culturas e sua forma de viver e ocupar o mundo (Xukuru do Ororubá, 2022, p. 5).

Por fim, entre os documentos analisados, também acessamos as cartas finais de duas assembleias Xukuru do Ororubá, tradicional instância do povo, em que são discutidas e encaminhadas ações anuais para execução do projeto de futuro do povo Xukuru, sendo estes documentos decorrentes da; XVI Assembleia do Povo Xukuru do Ororubá intitulado “Limolaygo Toype: Nossa educação é nossa resistência” que aconteceu na Aldeia Pedra D’Água, no território indígena Xukuru do Ororubá, no ano de 2016 e o documento final da XXII Assembleia do Povo Xukuru do Ororubá “Limolaygo Toype: Decolonizando as mentes e aldeando o planeta”, que ocorreu de forma semi-presencial, com atividades nas comunidades e com transmissão *on-line* pelo canal do *youtube* da Ororubá Filmes. As atividades desta assembleia foram filmadas e transmitidas na Aldeia Couro Dantas e Aldeia Pedra D’Água, Terra Indígena Xukuru do Ororubá, no período de Maio de 2022. Estes são documentos públicos, sendo facilmente encontrados em uma breve pesquisa em plataformas *on-line*.

Os documentos foram inseridos ao material analisado pois trata-se de assembleias recentes do povo Xukuru do Ororubá que refletiu e discorreu de maneira direta sobre tema da educação e da decolonialidade, conceitos e categorias centrais do nosso trabalho de pesquisa. Nos ajudou a analisar qual o balanço do povo Xukuru do Ororubá após vinte e quatro anos desde o início da retomada da educação escolar indígena no território Xukuru do Ororubá, e quais avanços, desafios e perspectivas que o povo Xukuru do Ororubá aponta em relação a essa trajetória, além do que o povo entende por decolonialidade e quais suas intersecções com a área da educação.

Os documentos analisados foram escolhidos através do conteúdo, mas considerando o contexto, a utilização e a função destes documentos para o desenvolvimento da educação escolar indígena Xukuru do Ororubá e seu processo histórico. Essas reflexões nos possibilitaram uma compreensão mais explícita dos argumentos por trás da ideia de uma educação escolar indígena específica e diferenciada defendida pelo povo Xukuru do Ororubá. Como alguns dos critérios para a escolha dos documentos analisados, observamos a proposta de Flick (2009) sobre autenticidade, credibilidade, representatividade e significação.

Abordamos os documentos acima descritos, tendo por base um roteiro criado a partir das sugestões encontradas nos estudos e orientações de Calado e Ferreira (2004), sobre as etapas percorridas para o desenvolvimento de uma pesquisa documental. Esse roteiro foi sistematizado da seguinte forma (Tabela 3):

Tabela 3 – Etapas de tratamento de dados na pesquisa documental.

Pré análise	Definição dos objetivos e fontes a serem utilizadas
Organização	Recolha e classificação dos documentos
Análise	Interpretação dos dados e conclusões

Fonte: A autora, baseado nos estudos de Calado e Ferreira (2004).

Na fase de pré-análise, estivemos consultando o COPIXO, através de conversas sobre quais seriam os objetivos desta pesquisa, afim de definir quais seriam os melhores documentos a servirem como fonte de informações. A reunião destes documentos foi feita coletivamente entre conselho e pesquisadora, através da própria natureza desta pesquisa. Como sugestão, observamos as ponderações de Bell (1993, p.107) sobre essa etapa:

- Não incluir demasiadas fontes deliberadas;
- Não selecionar documentos com base na forma como estes apoiam os seus pontos de vista;
- Procurar uma seleção equilibrada com atenção ao tempo disponível. (Bell, 1993, p.107).

Desta forma, foram então considerados documentos estratégicos, tais como o Projeto Político Pedagógico, e os planos de aula de anos diversos, afim de entender a compreensão do povo Xukuru do Ororubá do processo histórico-social da formatação da educação escolar indígena em nosso território, além de apontar práticas pedagógicas que pudessem ser analisadas através da esteira das pedagogias decoloniais.

Outros documentos como o livreto produzido recentemente pelo COPIXO, foi também localizado e recolhido enquanto fonte estratégica de informação, tendo em vista que este está separado em pelo menos quinze anos do Projeto Político Pedagógico, nos possibilitando observar quais as continuidades, diferenças, ponderações e desafios avaliados no discurso do sistema educacional Xukuru do Ororubá, nos últimos vinte anos.

Os documentos finais das assembleias dos anos de 2016 e 2022, foram fontes importantes para entender, como o povo Xukuru do Ororubá, através de uma instância como a tradicional assembleia geral das comunidades, vem pensando a educação escolar indígena no território e como está dialoga com a ideia de decolonização.

Após a seleção dos documentos, fizemos o recolhimento do material disponível, como descrito no item anterior. Posteriormente, seguimos para a sua análise.

3.2.2. ANÁLISE DE CONTEÚDO NA PESQUISA DOCUMENTAL

Após a seleção adequada de documentos, seguimos para a análise documental, que para Krippendorff (1980 apud Bell, 1993, p. 107) é “uma técnica de investigação para fazer inferências válidas e respeitáveis a partir dos dados e em relação ao seu contexto”. Para a análise dos documentos acima descritos, seguimos a sugestão de Bell (1993) sobre análise crítica.

Para o autor, a análise crítica pode ser dividida em duas, a saber: a análise crítica externa e a análise crítica interna. A análise crítica externa “procura saber se um documento é genuíno, ou seja, se o que pretende ser e se o que diz, sobre aquilo a que se refere é verdadeiro” (Bell, 1993, p. 108). Já a crítica interna passa por um escrutínio, a partir de perguntas como: Que tipo de documento se trata? O que diz de fato o documento? Quem os produziu? Qual a sua finalidade? Quando e sob quais circunstâncias este documento foi produzido? (Bell, 1993).

Essas perguntas foram relevantes para roteirizar o caminho que percorremos na análise dos documentos, indo além de uma análise superficial. Por este ângulo, a análise crítica interna nos possibilitou observar essas fontes para além daquilo que parecem, verificando suas principais características.

3.3 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante é um método qualitativo de pesquisa, com raízes na etnografia. Apesar das relações entre estes métodos de pesquisa, a etnografia e a observação participante não são sinônimas. Para Angrosino (2009), a etnografia seria de forma literal, a descrição de dado povo ou comunidade com arranjos sociais específicos. Para entender os costumes, tradições, comportamentos e crenças desses povos, seria necessária uma descrição detalhada e uma sistematização minuciosa sobre essas especificidades afim de entender os processos de interação sociais de determinados grupos. Já a observação participante, pode ser caracterizada como um método qualitativo de pesquisa, em que o pesquisador se insere em meio ao grupo observado, preferencialmente por longos períodos, interagindo com a comunidade, de forma que seja possível entender, através da interação, as premissas que contextualizam os processos socioculturais do ambiente observado (Queiroz et al., 2007).

Assim, a observação participante é feita através do desejo em saber mais sobre questões vinculadas ao interior do grupo em questão. Segundo Laville e Dionne (1999, p. 33): “[...] a observação participante permite ‘ver longe’, levar em consideração várias facetas de uma situação, sem isolá-las umas das outras; entrar em contato com os comportamentos verbalizados, e extrair o sentido que eles lhes atribuem”.

Entre os objetivos finais da observação participante estão uma descrição densa das interações sociais do ambiente natural e uma maior compreensão da situação em particular que está sendo investigada (Mack et al., 2005).

A observação participante se deu entre os anos de 2020 à 2022, em um processo de acompanhamento sistemático de atividades vinculadas a agenda da Educação comunitária e da Educação Escolar Indígena Xukuru do Ororubá, no território Xukuru do Ororubá.

Informados sobre a pesquisa desenvolvida, pudemos, através das diversas instâncias do povo Xukuru do Ororubá, acompanhar atividades diversas como as assembleias anuais, as atividades nos terreiros sagrados, atividades fora do território sagrado Xukuru do Ororubá, formaturas escolares na mata sagrada, atividades do calendário interno, além de reuniões das organizações sócio políticas do povo Xukuru do Ororubá e atividades escolares.

A sistematização dos dados coletados e das falas, impressões, conversas e relatos com os sujeitos foi feita através de diários de campo, que serviu como um dispositivo de registro e interlocuções, sobre a leitura do povo Xukuru do Ororubá da educação comunitária, da educação escolar indígena, do tempo/espço, do território e a associação destes ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.

Ao dialogar com Geertz (2008), acerca de uma descrição densa para diferenciar as expressões, saberes, tempos de um determinado grupo social, lançamos mão do uso de diários de campo enquanto recursos de descrições e anotações feitas durante a pesquisa.

[...], o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término. (Araújo, et al., 2013, p. 54).

Esses momentos de aprendizado junto ao meu povo, foram essenciais para entender as diversas possibilidades de educação comunitária e das práticas pedagógicas indígenas desenvolvidas em todo território demarcado Xukuru.

Nesse sentido, o diário de campo, como aponta Macedo (2010) tornou-se um instrumento intimista, pois nos permitiu, ao longo do período de observação, apreender significados das situações vividas pelos sujeitos da pesquisa ao mesmo tempo que serviram para ajudar no caminho percorrido pela pesquisadora, reflexões, pensamentos, indagações que nos permitiram repensar o trabalho que estava sendo feito desde o início ao seu término.

[...], as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo — a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 152).

Os registros foram feitos de maneira livre, sem seguir roteiros ou tabelas de dados. As notas de campo foram sendo escritas de maneira fluída, a partir de acontecimentos significativos que nos ajudou na leitura e na interpretação dos dados para a escrita do texto final. Através do contato com as lideranças, foi possível entender e descrever o que o conjunto da comunidade Xukuru do Ororubá pensa sobre educação comunitária e a educação escolar indígena, além de obter uma gama de informações que serviu como auxílio para a análise da bibliografia e dos documentos utilizados para esta pesquisa.

3.4 PERSPECTIVA DE ANÁLISE ORIENTADORA DO ESTUDO

Se o concreto só ganha sentido através de uma análise que possa desvelar suas determinações (Cardoso, 1984), é por este caminho que entendemos ser possível fazer uma leitura crítica para melhor compreender uma determinada realidade. Neste sentido, para o desenvolvimento da análise desta pesquisa, nos apoiamos no método dialético, na tentativa não apenas de descrever, mas de explicar o fenômeno em estudo.

Ao construir um olhar sobre a educação comunitária e da educação escolar indígena do povo Xukuru do Ororubá, tentamos buscar aspectos e características que situem o processo pedagógico desta comunidade, a partir do seu território, apresentando sua historicidade e seu estágio atual em uma perspectiva diacrônica (Netto, 2011) desaguando em um tratamento analítico crítico.

Em que pese a concepção dialética de análise, esta está no *hall* de métodos científicos que tem, historicamente, vivenciado mudanças conceituais, que por muitas vezes não contribuem para seu entendimento ou ainda, sua aplicação. Para Wachowicz (2001) essas confusões dizem respeito as questões de caráter conceituais, processuais e de procedimento que não nos possibilitam a explicação da realidade. Assim, para a autora, é importante que o primeiro passo de uma pesquisa de método dialético, seja uma análise crítica sobre o problema vivido pelo pesquisador. Essa leitura inicial é de fundamental importância para se chegar as determinações e somente, depois desse momento, conseguir chegar a descobertas. Em um segundo momento, propõe ser imprescindível que estas descobertas possam ser relacionadas, só assim serão capazes de dar explicações sobre a realidade observada, (Wachowicz, 2001).

Para Fernandes (2008) o método dialético, a partir de Marx, se faz em um movimento que é inerente a todas as coisas, expondo seu desenvolvimento, de acordo com o seu tempo. Configurando-se no concreto, a perspectiva dialética tem um caráter histórico, pois “depende diretamente da totalidade das ligações que o articula à estrutura e à cultura de um povo em uma fase determinada de seu desenvolvimento no tempo”. (Fernandes, 2008, p. 38). Assim, o método dialético pressupõe que as variações histórico-culturais e as ações sociais são centrais para entender a complexa dinâmica dos fenômenos.

Em oposição a métodos de caráter positivista, o método dialético argumenta que não é possível uma objetividade que parte do real, mas que não considere o processo histórico, ou seja, que não contextualize historicamente estes fenômenos, isto por que, para Marx, um dos principais expoentes do método dialético, a historicidade constitui a identidade dos sujeitos, que constroem os sentidos do real. Neste sentido, o objetivo central de uma pesquisa que empregue o método dialético é a apreender a essência do objeto, indo além do que ele aparenta ser em uma análise crítica, que possa ultrapassar as limitações do senso comum (Netto, 2011).

Nesta pesquisa, a educação comunitária e educação escolar do povo Xukuru do Ororubá, através do território, será tratada a partir de uma perspectiva de análise dialética, entendendo que a relação entre a educação comunitária e seu desdobramento, a educação escolar indígena, apresenta uma realidade imbricada de contradições, quando consideramos que a escola é uma instituição de um modelo de organização social distinto ao modelo social secular do povo Xukuru do Ororubá.

Consideramos ainda que as ações pedagógicas desenvolvidas pela comunidade, através de propostas de atividades ou pelo próprio entendimento sobre o que é e como deve ser a educação escolar indígena, tem um caráter dialético, já que o exercício de pensar metodologias específicas e diferenciadas, por meio do território, se configura, ao mesmo tempo, em um processo teórico e prático.

Sendo a educação uma prática social histórica que, como argumenta Ghedin e Franco (2008),

[...] Transforma-se pela ação humana e produz transformações nos que dela participa. Dessa forma, cabe à ciência da educação reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetivo, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas também engendra uma resignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que ocasionará uma reorientação nas ações futuras. (Ghedin; Franco, 2008, p. 40-41).

Ou seja, uma prática social com implicação material que ao mesmo tempo, explicita divergências e convergências de práticas, atravessadas de questões de caráter político e ideológico, é através de uma análise dialógica crítica que conseguiremos explicar determinada realidade, não somente para compreendê-la, mas para auxiliar na constituição de bases teóricas capazes de ajudar na sua transformação.

A PRESENÇA INDÍGENA NO NORDESTE BRASILEIRO: TERRITORIALIZAÇÃO, RESISTÊNCIA E ESTRATÉGIA DOS INDÍGENAS DO SEMIÁRIDO.

Por não termos sido objeto de interesse para os etnólogos, tendo em vista o longo período de contato com a população não-indígena, os povos indígenas da região Nordeste passaram por um processo de esquecimento na literatura, gerando um deficit de fontes históricas. Esse deficit produziu uma lacuna de referências bibliográficas que marcam as pesquisas anteriores ao século XIX, que tratam sobre o tema. Fomos citados esporadicamente ou vagamente por documentos não-oficiais, diários de curiosos ou descritos apenas como “povo brasileiro”. Para Oliveira (2011), o historicismo¹⁵ e o presentismo¹⁶, vigente na produção intelectual, contribuíram para esse apagamento, na medida em que essa cristalização não possibilitou aprofundar a compreensão sobre a presença indígena nas situações coloniais da região nordeste, evitando o reconhecimento da re — constituição de significados, a partir de um regime de memória, próprios de nossas comunidades, que nos diferencia de outros grupos étnicos, em outras regiões.

Um modo específico de reconhecimento de diferenças étnicas se ergue sobre cada regime de memória. Os indígenas, longe de serem portadores de características constantes e imutáveis, são sempre descritos por qualificativos variáveis, que podem ser, inclusive antagônicos em contextos diferentes e sucessivos, pois se mantêm sempre referidos a um regime de memória específico. (Oliveira, 2011, p. 13).

Do pouco que se tem anterior a esse período, os povos são citados de maneiras superficiais e preconceituosas ou ainda como figurantes, sem relevância para os processos de organização social da região. Apenas entre o final do século XIX e início do século XX, começam a surgir trabalhos que apresentam maior interesse nesses povos, a partir da movimentação própria das comunidades, que passam, no início do século XX, a organizar lutas políticas, pela segurança e reconquista dos territórios ancestrais, reascendendo o interesse dos cientistas sociais, depois de séculos de indiferença.

¹⁵C.f (Oliveira, p.18, 2012) Ideia da história como um processo linear, de fases ou etapas, que correspondem a uma descrição de momentos no tempo e permitiriam singularizar uma descrição generalizada e abstrata compreendida em termos de um esquema evolutivo suposto como necessário.

¹⁶C. f (Oliveira, p.53-54, ano) Leitura unilateral das fontes, recorrente no século XIX, bastante etnocêntrico, que não reconhecia aos indígenas qualquer protagonismo no relacionamento com as nações europeias.

Portanto, tentar traçar uma narrativa histórica recorrendo à bibliografia existente que trate sobre os povos e coletividades indígenas da região Nordeste em especial aqueles da região do semiárido, não é tarefa fácil, além do apagamento histórico, é comum que os trabalhos encontrados apresentem visões limitadas, superficiais e preconceituosas até hoje presentes no imaginário coletivo da sociedade nacional, como aponta Oliveira (2011):

Embora os últimos anos tenha havido algumas alterações positivas, e o reconhecimento de alguns direitos a esse segmento da população (sobretudo na demarcação de terras e em sua assistência) muitos ainda continuam a ser negados, com base em argumentações infundadas, derivadas de concepções antigas e desgastadas, presentes em pesquisas e trabalhos que circulam em circuitos prestigiados e poderosos de informação, repercutindo de forma muito negativa na naturalização e na disseminação de estereótipos, seja na opinião pública, seja na formação de novas gerações de estudantes, sobre as populações indígenas do Nordeste (Oliveira, 2011, p.9).

Submetidos à violência colonial, de negação da identidade étnica e da ideia de assimilação e integração a identidade nacional, os povos indígenas da região nordeste, primeiros¹⁷ a estabelecerem contato com o colonizador após a invasão dos territórios ancestrais, foram durante séculos, apagados e desconstituídos no imaginário popular. Fomos descritos muitas vezes como “vaqueiros”, “sertanejos”, “pescadores” etc, nesse sentido, discutir este processo histórico além de oxigenar uma discussão pertinente sobre a presença indígena no Nordeste, nos dará condições de entender, como a categoria território foi e segue sendo essencial para o desenvolvimento da educação comunitária e da educação escolar indígena, que esteja de acordo com os projetos de vida dos povos habitantes desta região, neste caso em específico, como o Limolaygo figura, para o povo Xukuru do Ororubá, como um aliado de grande importância para os processos educacionais.

Inicialmente por motivos de ordem religiosa e posteriormente, por disputas territoriais, o apagamento destes povos tem início com a chegada dos colonizadores, que se deu a partir do litoral nordestino, na Bahia de Todos os Santos.

Já na primeira metade do século XVI, as duas mais sólidas cabeças de ponta da colonização lusitana no continente eram as capitanias de Pernambuco e na sede do governo geral, a Bahia de todos os Santos. Cujos solos muito propícios dos seus arredores, logo estariam tomados pela rendosa lavoura de cana de açúcar, base de articulação do mercado mundial. (Dantas; Sampaio; Carvalho, 1992, p. 431).

¹⁷As regiões Nordeste, Sudeste e Sul, figuram como os espaços mais antigos da colonização. Por volta do século XVI os povos do litoral nordestino tiveram contato com os colonizadores, nas regiões dos sertões e interiores, o contato tem início a partir do século XVII e XVIII.

No interior da região, o processo se dá nos séculos seguintes, já que os conflitos transcorridos entre a maior parte do século XVII e as primeiras décadas do XVIII, consolidaram a conquista litorânea.

A expansão continental de formação do Brasil, se deu por meio da ocupação colonial sertaneja, o que arregimentou a resistência “tapuia”¹⁸. (Milanez; Santos, 2021). A intensificação do processo de interiorização se deu também, a partir da busca por produtos de origem mineral, além do desejo de agrupar e escravizar indígenas para lavouras de subsistência. Era nítido o interesse em aumentar os lucros com a zona açucareira. Para os europeus, era importante dar garantias à ocupação dos colonos, além de liberar o espaço para a criação de gado. Milanez e Santos (2021), afirmam ainda, que embora a busca por esses produtos fossem uma motivação importante, nenhuma riqueza teria movido mais intensamente os conquistadores europeus, do que as terras, o corpo e o sangue indígena.

Descrito nas fontes do período colonial de forma genérica como “sertão”, o espaço continental contraposto ao litoral abrigava também uma incrível diversidade de povos e culturas — inumeráveis, até. O cronista jesuíta Fernão Cardim, no final do século XVI, chegou a enumerar 76 “nações de tapuyas [sic]”, ou seja, povos que não falavam a “língua geral” da costa brasileira. (Milanez; Santos, 2021, p. 185).

A empreitada colonizadora, no entanto, não contava com a desobediência do semiárido para sua colonização. Para Medeiros (2022) a colonização da região do semiárido, vulgarmente descrita como “sertão” impôs um desafio não esperado aos colonizadores, por se tratar de “uma pedra no caminho da história, refratário à catequese e ao domínio, como uma rebelião” (Medeiros, 2022, p. 334).

[...] Vivem nessas províncias cobertas de matas e serras em hum certo estado de independencia, e fora do alcance da ação do governo [...] imbuída em perigosas ideias de huma mal entendida liberdade, desconhece as forças das leis. (Visconde do Uruguai, 1840, S. P. apud Medeiros, 2022, p. 325).

Os colonizadores além de enfrentar uma resposta violenta dos índios arredios as tentativas de escravização, também tiveram dificuldades para lidar com o bioma, sendo a caatinga nordestina um ambiente de pouca água e com um regime de chuvas não fixo, esses elementos juntos impuseram desafios ainda não vistos em outras regiões aos colonos. Justificando o avanço da ocupação territorial, os colonizadores, militares e missionários, abriram estradas e definiram a disputa com base na ideia de “guerra justa”¹⁹.

¹⁸Processos de resistência observados na história imposta pelos povos da região do semiárido, à exemplo da guerra dos bárbaros, que retardou a colonização da região e a entrada e fixação dos colonos nesta geografia.

¹⁹Dispositivo legal, instituído em 1570 que determinava que eram justas todas as violências impostas pelos colonizadores aos povos indígenas, pois se tratava de legítima defesa, em decorrência dos ataques dos indígenas. Em 11 de novembro de 1595, as guerras justas somente seriam feitas por ordem do rei.

Violências de toda a sorte foram cometidas contra os indígenas. Essa argumentação, estava baseada na necessidade de defesa dos colonos pois os indígenas proferiam ataques aos portugueses e se recusavam a aceitar a soberania lusitana e a sua religião, mesmo em condições desfavoráveis, sem acesso a tecnologias e em menores números. A retórica da guerra justa, permitiu a limpeza do território, possibilitando a sua posterior ocupação e a articulação com a economia colonial. (Milanez; Santos, 2021). Apesar da resistência imposta pelos povos, em um período de dois séculos, já é efetiva a presença europeia. Porém, nota-se que esse histórico, distante de como o descrevem, como sendo um processo pacífico e natural, foi um período de grandes conflitos e batalhas, que se observaram por um longo intervalo de tempo.

Afastando-se da homogeneidade encontrada com os povos da costa litorânea, falantes da mesma língua e habitando uma vasta extensão de terra, nas regiões de caatinga, o conjunto dos povos era extremamente heterogêneo, com diversas línguas e com perfil pouco nômade, como descrevem documentos da época:

Com os tapuias não se pode fazer conversão por serem muito andejos, e terem muitas e diferentes línguas dificultosas. Somente fica um remédio, se Deus nosso senhor não descobrir outro, e é havendo às mãos alguns filhos seus aprenderem a língua dos do mar, e servindo de interpretes, fará algum fruto, ainda que com grande dificuldade, pelas razões acima ditas e outras muitas. (Cardim, apud Dantas; Sampaio; Carvalho, 1992, p. 432).

Uma das principais estratégias para que as frentes de expansão tivessem algum sucesso na região dos “sertões”, foi a criação dos aldeamentos. Uma tecnologia de dominação colonial que serviu para dar um senso de uniformização dos estilos de vida e cultura dos povos Jê, descritos na literatura como “tapuias”. Também serviu como estratégia para a arregimentação dos indígenas, tendo em vista que, ao estarem aldeados, estes não podiam se rebelar, pois estavam agora subjugados à “ordem colonial”. (Vieira, 2011).

O espaço do aldeamento, passa a ser um espaço de controle, que para além de facilitar a conversão dos indígenas, também servia, estrategicamente, como reduto militar, oferecendo quando necessário, soldados para a guerra. Além disso, “os aldeamentos serviam como barreira a incursões de grupos hostis aos assentamentos coloniais” (Vieira, 2011, p. 80), facilitando o processo de expansão.

Nesse sentido, os aldeamentos não eram apenas espaços de morada, mas também, postos estratégicos para fins militares e econômicos. No entanto, em uma situação de busca por sobrevivência, alguns grupos étnicos se permitiram aldear, observando os “benefícios” caso tornassem-se aliados da coroa. Para esses grupos, maioria pertencente ao tronco linguístico Tupi, o aldeamento poderia ser um recurso de negociação estratégico para a manutenção de suas comunidades, em benefício do povo, principalmente para suas lideranças. Todavia, mesmo com a inserção na hierarquia da sociedade colonial, essas lideranças não possuíam autonomia quanto aos indígenas aldeados, sequer possuíam poderes políticos, já que estavam condicionados diretamente pelas necessidades coloniais.

A condição de aldeado/aliado, tornou-se, para alguns, um veículo de integração à sociedade colonial, o que não garantia poderes para as lideranças indígenas, que exerciam em sua maioria, função militar.

Sendo uma criação do sistema de dominação colonial, as aldeias e a distribuição/concessão de patentes, deviam ser controlados pelo Estado. O temor era de que, por serem espaços de grande articulação, os indígenas pudessem utilizar esse sistema em situações de desobediência (Vieira, 2011). Para evitar possíveis rebeliões, mantinham-se a hegemonia política dos missionários. Ainda que por medo e manobra de dominação, os indígenas inseridos no mundo colonial se beneficiavam com privilégios, estando na condição de aldeado/aliado, os relatos históricos apontam que essas alianças foram mais comuns nas regiões de litoral, história muito diferente para aquelas/es que se negavam a estar sob o domínio lusitano. Degolar, cativar e dividir as terras conquistadas, essa foi a prática utilizada pelos colonos para legitimar a ocupação de terras tradicionalmente ocupadas por comunidades nativas. O papel da igreja, nesse processo, foi central.

A política dos aldeamentos²⁰, estruturada principalmente pela ordem jesuíta²¹, forneceu à coroa, contingentes de soldados indígenas, que foram essenciais nas guerras da conquista, além de mão de obra para trabalho forçado nas fazendas e engenhos, expedições na mata em busca de alimentos e produtos comerciais. Apesar de irrefutável, a presença indígena no Nordeste, sempre foi motivo de debates acalorados.

Vítimas de uma historicidade cristalizada e simplista, que por muito ignorou as discontinuidades em teorias letradas e políticas públicas nas práticas em relação aos povos e coletividades indígenas, os povos indígenas da região do semiárido (Figura 18) sofreram com o apagamento e processos de submissão que nos tornou, por muito tempo, dependentes dos colonizadores e cada vez mais invisíveis no conjunto da população, local e nacional.

A ideia de “limpeza” é recorrente nos documentos da época, mas é importante ressaltar que as populações indígenas não eram, nem nunca foram extintas. Os sobreviventes podiam fugir, se juntar a outros grupos ou compor novas etnias, e até mesmo passar a viver com os colonos como escravos ou livres, deixando de se afirmar indígenas, mas não deixavam simplesmente de existir. (Milanez, Santos, 2021, p. 193).

O discurso oficial por trás desse entendimento, foi ratificado por destacados intelectuais que decretaram: não existiam mais indígenas na região, apenas remanescentes, cujas tradições e cultura podiam ser estudadas como folclore.

Figura 18 — Exposição “Índios: Os Primeiros Brasileiros”. Memorial dos Povos Indígenas, Distrito Federal, 2018. Curadoria: João Pacheco de Oliveira, UFRJ/Museu Nacional.

Povos Indígenas Extintos [Região Nordeste]					
Abacaliara - BA/PE	Arikeuma - RN	Cariú - CE	Imboré - BA/MG	Meatã - PI	Projé - AL
Abetirá - PI	Ariú - PB	Caruandé - CE	Inhamum - CE	Menyã - BA	Quesque - PE
Acaracu - CE	Aroaqui - PI	Catrimbi - BA	Ituacá - PE	Mocoazes - BA/PI	Quitaiá - CE
Acimi - CE	Arocanguira - PI	Corema - PB/RN	Jaguaribara - CE	Mongoyó - BA	Quixariú - CE
Aconguassu - CE	Aruá - PI/MA	Corerá - PI	Jaguaruana - CE	Monoxó - BA	Quixelá - CE
Acriú - CE	Avis - PE	Coripós - BA/PE	Jaicó - PI	Nampuruk - BA/MG/ES	Quixexu - CE
Acroá - PI/BA	Baturité - CE	Corsá - PI	Janduí - PB/RN/CE	Natu - AL/SE	Romari - SE/AL
Aimoré - BA/MG	Beirés - PI	Cupeguaca - PI	Kapoxó - BA/MG	Nocg-Nocg - BA/MG	Sakrakinha - BA
Aitetu - PI	Bocorelma - PI	Cupicharé - PI	Kipeá-Kariri - PB	Ocongá - PI/CE	Takarijú - PI/CE
Alonga - PI	Boimé - SE	Cupinharé - PI	Krekmun - BA/MG	Ocren - BA	Tamaquius - BA/PE
Amixokori - BA/MG	Caboré - RN	Ozubukú-Kariri - BA/PE	Kumanaxó - BA/MG/ES	Ori - BA	Tapui-mirim - BA
Amolpira - BA	Caeté - PE/AL	Galacho - BA/PI	Kurupehé - BA	Panacu-açu - RN	Tocoyó - BA
Anaperu - CE/PI/MA	Camacu - CE	Garanhum - PE	Kutatá - BA	Panati - PB/RN	Topim - BA
Anayó - BA	Canarim - BA/ES	Goyaná - BA	Kutató - BA	Panyame - BA/MG	Tucanuçu - BA
Araú - PI/MA	Candadu - CE	Guaraná - PI/MA	Lanceiros - BA/PI	Payacu - RN/CE/PB	Tupinã - BA/SE
Aramuru - SE	Carapotanga - PI	Guaratiz - PI	Makuni - BA/MG	Payayá - BA	Ubirajara - BA
Aranhi - PI/MA	Carati - CE/PI	Gueguê - PI/MA	Malali - BA/MG	Pegás - PB/RN	Urus - AL
Aredá - PE	Caratiú - CE/PI	Ichú - PE	Maracá - BA	Pimenteiras - PE/PI/BA	Valpeba - PE/AL
Arieriú - CE	Caririvasu - CE/PI	Icó - CE/PB/RN	Mariquito - PE/AL	Pontá - BA	Vouvê - PE
Aricobé - BA	Caririyau - PE	Icozinhas - CE/PB/RN	Masakará - BA	Poty - PI	

Fonte: UFRJ/Museu Nacional (2018).

²⁰Ver cf. Milanez; Santos (2021, p. 198) Os aldeamentos formavam “os antemurais do gentio bárbaro”, ou seja, a principal linha de defesa dos portugueses contra os índios não aldeados.

²¹Ordem fundada pelo espanhol Inácio de Loyola em 1534. Foi reconhecida pelo papa em 1540, principal braço da igreja católica no projeto expansionista português, sendo presença certa em quase todos os lugares do império lusitano.

Esse juízo, até muito recentemente predominante nas ciências sociais e na historiografia oficial, determinava que *índios*, na qualidade de sinônimo de pessoas e comunidades que antecederam a presença portuguesa, seriam encontrados apenas no Norte e em outras regiões remotas do país, onde a colonização estava apenas começando (Oliveira, 2011).

Punidos por sermos indígenas, a partir do contato e da tomada das terras, fomos também punidos uma segunda vez, quando com base no argumento “não são mais indígenas” nos impedem de acessar os nossos territórios ancestrais e políticas públicas específicas para as populações originárias. Contudo, contrariando a ideia de “indígena” empregada pelo discurso jurídico genérico e pela ideia de “índio” do senso comum, a presença indígena no Nordeste, é bastante relevante, como aponta Oliveira (1993):

A presença indígena no Nordeste é bastante significativa, assume, inclusive uma grande importância demográfica, ambiental e política, sendo sobretudo de extrema relevância para se refletir sobre múltiplos horizontes políticos possíveis na relação entre o Estado e os povos indígenas no Brasil (Oliveira, 1993, p. 5).

Apesar do apagamento histórico e a tentativa de assimilação compulsória a identidade nacional, os povos da região Nordeste, por meio da resistência, principalmente vinculada aos rituais religiosos, conseguiram preservar, por meio do regime de memória coletiva, a nossa pertença étnica. Esses povos, que estavam dispersos territorialmente, mas unidos cosmologicamente, passam a enfrentar o Estado. Entre as estratégias observadas estão vinculadas as afinidades, como aponta Oliveira (1988):

As afinidades culturais ou linguísticas, bem como os vínculos afetivos e históricos porventura existentes entre os membros dessa unidade, serão retrabalhados pelos próprios sujeitos em um contexto histórico determinado e contrastados com características atribuídas aos membros de outras unidades, deflagrando um processo de reorganização sociocultural de amplas proporções. (Oliveira, 1988, p. 56).

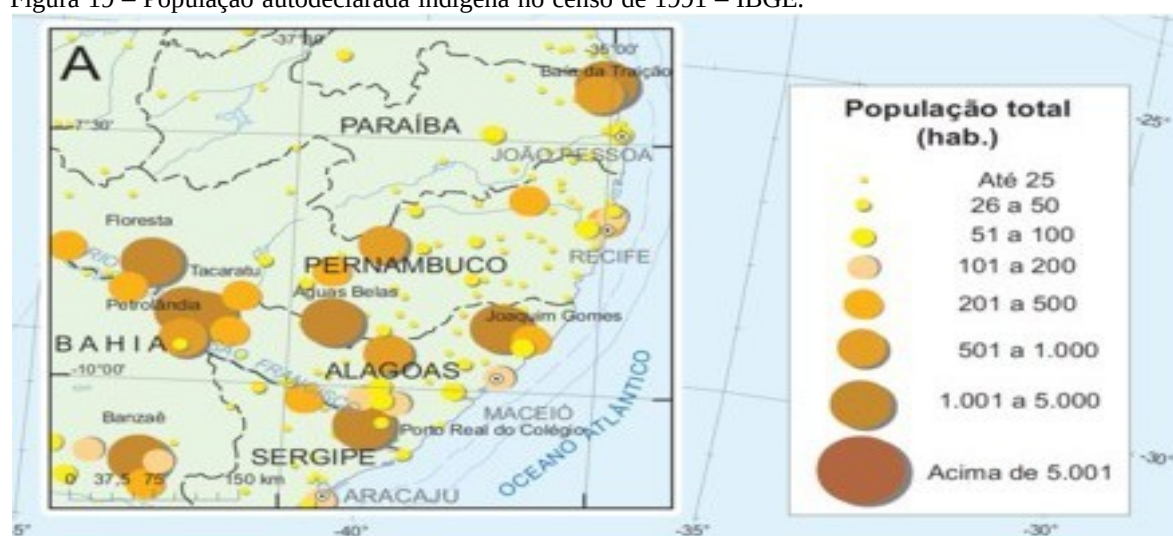
Quando no século XX, novamente ressurgiu a categoria “índio” no Nordeste, com a criação de postos indígenas na região, entre os anos de 1920 e 1950, conseguiremos acompanhar o aumento expressivo e capilaridade da presença indígena nos municípios do Nordeste brasileiro. Verificado principalmente nesse século, os processos de “ressurgimento” desses povos, dá-se, principalmente pelo processo de “etnogênese”²² que de acordo com a antropologia, é um conceito que define a experiência de emergência de novas identidades étnicas ou ainda, do ressurgimento de identidades étnicas já conhecidas.

²²Ver: GOLDSTEIN, Melvin. Ethnicity and resource competition in plural societies. (1975).

Se o etnocídio é o extermínio sistemático de um estilo de vida, a etnogênese, em oposição a ele, é a construção de uma autoconsciência e de uma identidade coletiva contra uma ação de desrespeito (em geral produzida pelo Estado nacional), com vistas ao reconhecimento e à conquista de objetivos coletivos. (Arruti, 2005, p. 52).

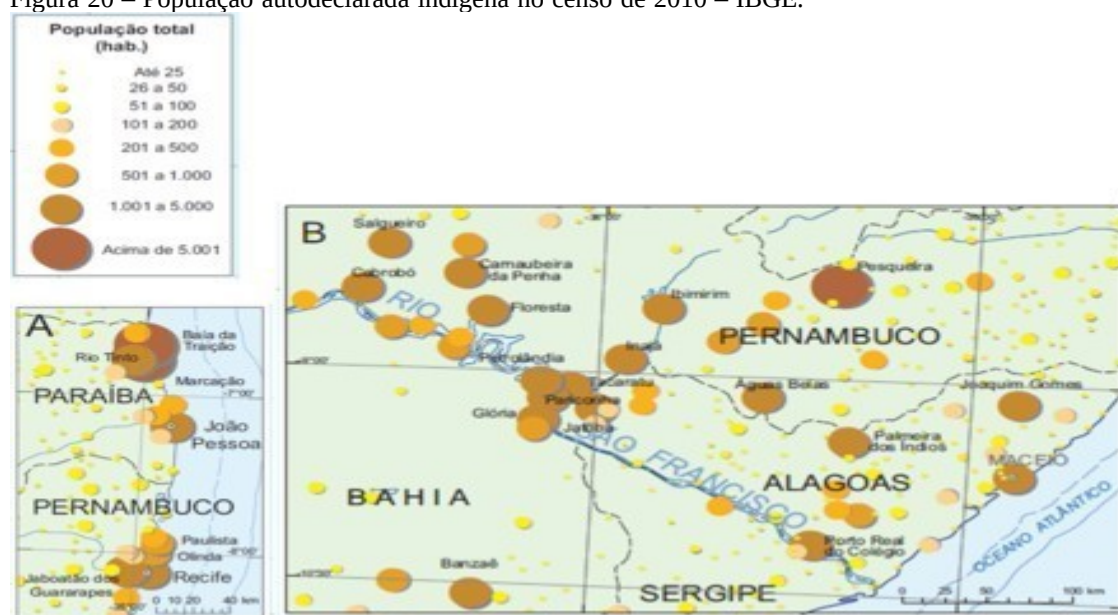
Como resultado, observaremos o aumento significativo de comunidades indígenas na região Nordeste no século XX, que começam a reivindicar, ante o Estado e a sociedade local, regional e nacional, o reconhecimento da identidade étnica, e a partir dela, o direito à terra e ao território, e a políticas assistenciais, como saúde e educação diferenciadas (Figuras 19, 20 e 21).

Figura 19 – População autodeclarada indígena no censo de 1991 – IBGE.



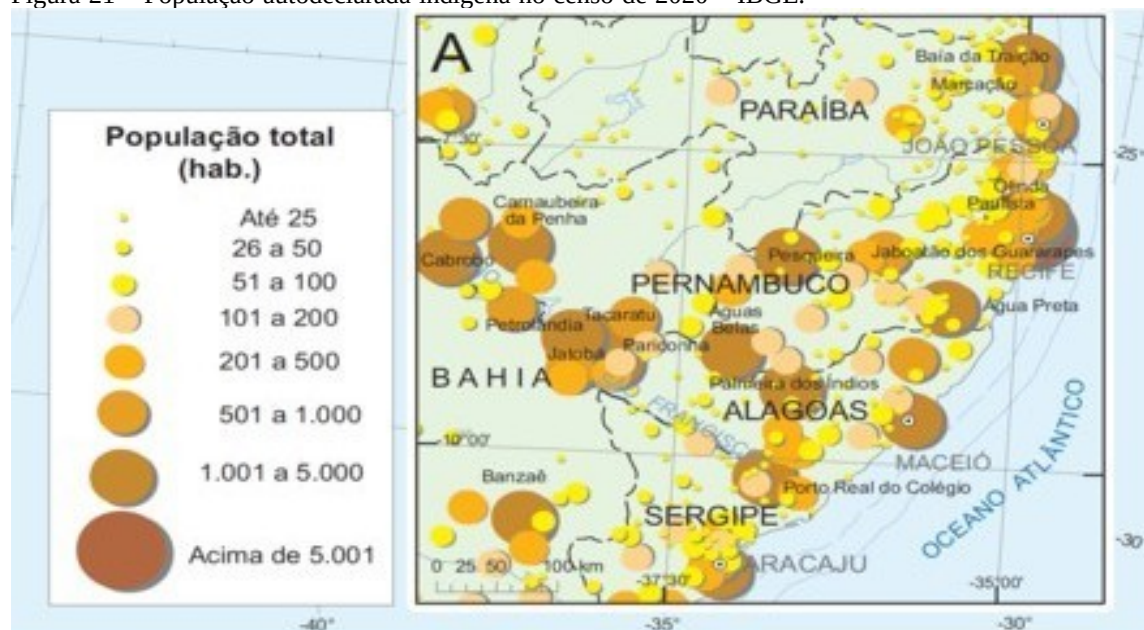
Fonte: IBGE (2010).

Figura 20 – População autodeclarada indígena no censo de 2010 – IBGE.



Fonte: IBGE (2010).

Figura 21 – População autodeclarada indígena no censo de 2020 – IBGE.



Fonte: IBGE (2010).

Esse movimento, porém, não acontece em um vácuo, é resultado do processo histórico anterior. Algumas das pesquisas que tratam sobre a contingência e as estratégias adotadas por essas comunidades em resposta a colonização, afirmam que é possível observar as diferentes proposituras dos distintos processos de territorialização, que pode ser definido como:

Um processo de reorganização social que implica: 1) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; 2) a constituição de mecanismos políticos especializados; 3) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; 4) a reelaboração da cultura e da relação com o passado. (Oliveira, 1988, p. 55).

4.1 O LIMOLAYGO E A TERRITORIALIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS: EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO

Para Oliveira (2004), os povos indígenas sofreram por dois processos de territorialização, que dão características próprias ao conjunto dessas populações. Estes processos, tem características bem distintas, um observado na segunda metade do século XVII e nas primeiras décadas do século XVIII associado às missões religiosas; e o outro ocorrido no século XX, articulado com a agência indigenista oficial, o SPI:

Pelo primeiro movimento, famílias de nativos de diferentes línguas e culturas foram atraídas para os aldeamentos missionários, sendo sedentarizadas e catequizadas. [...] As missões religiosas foram instrumentos importantes da política colonial, empreendimentos de expansão territorial e das finanças da coroa. (Oliveira, 2004, p. 24-25).

Uma das principais aliadas do primeiro processo de territorialização foi a escola, que inserida nos territórios, passou a fomentar uma instrução formal que auxiliou no processo de colonização através da diluição paulatina das culturas nativas, antes coletivas, orais e de acordo com aspectos próprios da comunidade, sua tradição, história e cosmologia. Para Saviani (2011), a educação comunitária indígena se orientava a partir de processos de ensino e aprendizagem muito distintos da escola jesuítica, pois;

[...] havia, aí, uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal. As ideias educacionais coincidiam, portanto, com a própria prática educativa, não havendo lugar para a mediação das ideias pedagógicas que supõe a necessidade de elaborarem pensamento as formas de intervenção nas práticas educativas. (Saviani, 2011, p. 38-39).

Esse modo próprio de pensar e educar, foi sendo mudado a partir dos aldeamentos e da construção de espaços escolares, que passam a ser visto pelas comunidades como espaços inimigos, estranhos e violentos. Com o fim dos aldeamentos, em 1870, os governos provinciais da região, consideraram que, em enquadramentos administrativos, os povos da região estariam extintos, por consequência, as antigas terras coletivas, já nas mãos dos latifundiários, foram destinadas aos coronéis, com a prerrogativa de que, em suas mãos, estariam servindo a usos supostamente mais produtivos²³.

Esse processo, no entanto, não altera a função da escola em terras indígenas, que agora, passa a servir como aliada das oligarquias locais, na tentativa de apagar da memória coletiva dessas comunidades a sua pertença étnica como aponta Xukuru do Ororubá (2005):

²³Sobre esse assunto, recentemente foi publicado um estudo científico na revista científica *Journal of Applied Ecology*, que trata sobre o desmatamento da caatinga. Na pesquisa, é relatada que 90% da área de caatinga desmatada e que precisa de restauração “têm donos”, ou seja, são propriedades rurais privadas, usadas para pecuária extensiva, ovinocultura e extração de madeira em sua maioria. Ver mais em: <https://deolhonosruralistas.com.br/2022/05/27/estudo-mostra-que-area-desmatada-da-caatinga-fica-em-propriedades-privadas/?fbclid=IwAR2H-FthhPvehjfaqoiHK0wQrW0nppuTRNvyrNFqG7492O3ddBxTD-PU2qM>

Desde a colonização europeia, quando o Brasil foi invadido, que a educação escolar oferecida aos nossos povos tinha a função de tentar tirar da gente nosso jeito de viver (nossa cultura, costumes, conhecimentos, tradições, ciência), nos impondo outra lógica de vida para assim dominar a gente. Foi assim com a nossa língua. Essa estratégia dos invasores fez com que morressem centenas de etnias que existiam aqui. (Xukuru do Ororubá, 2005, p. 22).

O segundo processo de territorialização vivido pelas comunidades, gerou uma dependência dos povos indígenas, primeiro aos órgãos paternalistas de tutela, como o Serviço De Proteção Ao Índio (SPI), e posteriormente, aos coronéis. Se no primeiro momento as missões atuavam no sentido de uma assimilação compulsória, promovendo uma acomodação homogeneizada pelo processo de catequese, pela educação jesuítica e pelo disciplinamento do “trabalho”, o segundo processo é distinto, já que no século XX, a política oficial do órgão indigenista, estimula casamentos interétnicos e a fixação dos colonos brancos nas regiões dos antigos aldeamentos, deixando o progresso material da região como uma tarefa para os não indígenas.

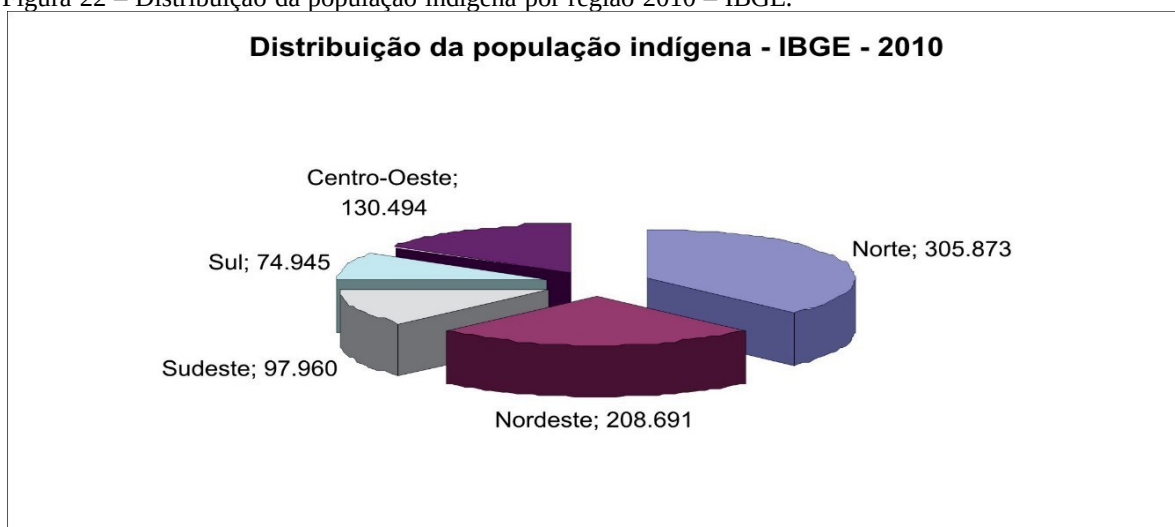
O segundo processo de territorialização, operou como um mecanismo antiassimilacionista, criando condições supostamente “naturais” e adequadas a afirmação de uma cultura diferenciadora, e instaurando a população tutelada como um objeto demarcado, cultural e territorialmente. (Oliveira, 2004, p. 26).

Essa dinâmica, foi fazendo que com a manutenção de relações estabelecidas a longo prazo com os povos não indígenas, as populações nativas da região, passassem a contrastar menos com o conjunto da população local, em termos culturais, linguísticos e de fenótipo, nos sobrando apenas a identidade de “caboclos”, “sertanejos” ou “vaqueiros”. A escola foi um braço determinante para essa nova realidade. Essa estratégia, é ainda bastante comum em outras regiões do país, nela reside a ideia de democracia racial defendida pelo Estado nacional, em que se espera a criação de uma “unidade” em aspectos culturais, linguísticos e etc, neutralizando a alteridade e estabelecendo a homogeneidade que engendra a ideia de uma certa identidade nacional, desrespeitando por completo a ideia de alteridade indígena observada nos processos de contato com outras culturas.

A alteridade indígena pode ser vista como uma nova universalidade, que se opõe ao caos e à destruição colonial do mundo e da vida. Desde antigamente até o presente, são as tecelãs e os poetas — astrólogos das comunidades e aldeias que nos revelam essa trama alternativa e subversiva de sabres e práticas capazes de restaurar o mundo e devolvê-lo ao seu próprio eixo. (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 48).

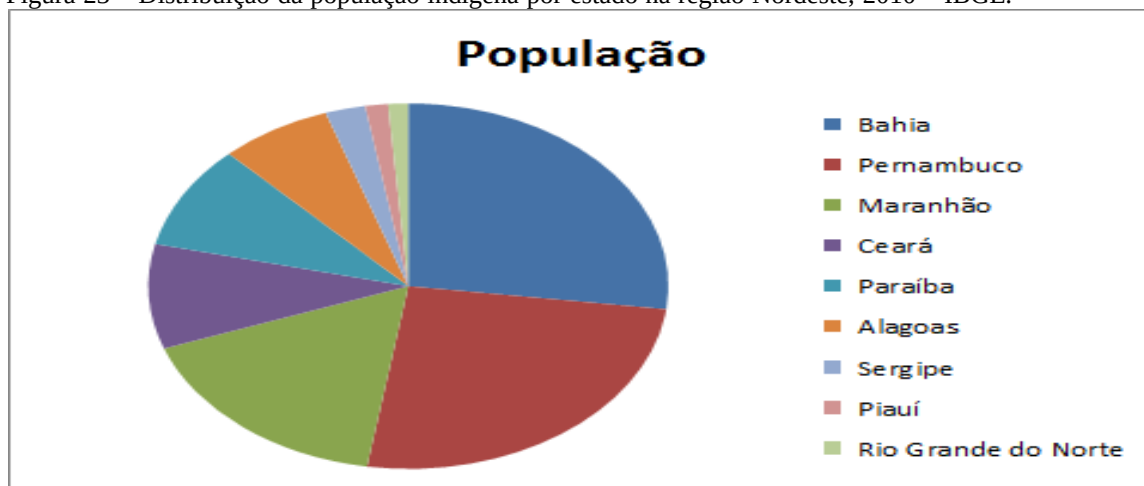
Nesse sentido, para a educação indígena, a alteridade é um conceito-prática indispensável que auxiliou e continua auxiliando os povos no processo de luta, que resistindo as violências coloniais, passam a se organizar, conseguindo assim superar o decrescimento populacional, já que a partir de 1950, com o processo de criação de postos indígenas na região, experimentamos o ressurgimento de comunidades já dadas como “extintas”. Com 25,5% da população indígena de todo território nacional hoje, a região Nordeste possui na Bahia a maior população da região, sendo Pernambuco o segundo estado, em números, de maior concentração indígena (conforme Figuras 22 e 23).

Figura 22 – Distribuição da população indígena por região 2010 – IBGE.



Fonte: IBGE (2010).

Figura 23 – Distribuição da população indígena por estado na região Nordeste, 2010 – IBGE.



Fonte: IBGE (2010).

O território, enquanto categoria de análise, vem, ao longo dos anos, e a partir de mudanças sociais que se manifestam em diversas escalas e tempo, apresentando variados sentidos, que de forma progressiva, alteram o entendimento comum e mais tradicional que o compreende apenas enquanto espaço de caracterização espacial com limites e fronteiras. Considerando os aspectos político, cultural, econômico, subjetivo, relacional e estrutural, o conceito de território incorpora dimensões que possibilitam uma construção epistemológica, capaz de dar conta de fenômenos sociais e processos históricos que demandam determinado entendimento e análise.

[...] Territórios são construções: construções sociais (em que intervêm várias escalas relacionais e em que a referida relação entre fluxos e “fixações” se exprime), construções discursivas e construções materiais. Mas esta “construtividade” do território — que é uma visão sobre o processo — não evita, antes exige, a pergunta sobre o *output*, o resultado, que é o próprio território assim construído, quando colocado em contextos de interações mais amplas e de outra natureza (Reis, 2005, p. 60).

Essa dinâmica está relacionada a luta de movimentos sociais que reivindicam o território, a partir de entendimentos próprios, reorientando e promovendo transformações no plano temporal, espacial e social, reimprimindo um plano territorial, aonde suas propostas de articulação e gerência fortalecem a luta por vida digna, subsistência, preservação, autonomia e bem viver. Assim, é possível sugerir, que a dinâmica de movimentos tais como, os povos indígenas, tradicionais, camponeses, desempregados urbanos e sem tetos, fortalecem e transformam o território, a partir de dinâmicas e demandas específicas, inerentes a essas comunidades.

Unido às mudanças de compreensões (e adoções) da importância do território em novas configurações espaciais, o território já não serve somente como caracterizador do Estado-nação, da espacialização do patriotismo, mas sim se constituindo através de várias vertentes, funções e escalas, podendo ter um objetivo específico para a sua espacialização ou simplesmente “surgir” enquanto locus de diferentes objetivos e culturas. (Silveira, 2011, p.52).

Portanto, para os movimentos sociais que pautam o território e o processo de territorialização, através de dinâmicas que reorientam a concepção tradicional do território, a ideia de espaço/tempo é radicalmente modificada, adquirindo outros status e significados que estão, indubitavelmente, relacionados à sua própria realidade, cosmologia, ontologia, ideologia e história. Nesse sentido, a ideia de território está umbilicalmente ligada as cosmovisões que alimentam a herança cultural dos povos, através da ancestralidade, do modo de se colocar e interpretar o mundo, como é o caso dos povos indígenas. O território, neste sentido, é uma categoria epistemológica, pois é fonte criadora, um importante espaço de geração e que sociabilidade de conhecimentos.

Para essa ideia de território epistemológico, é preciso admitir o outro enquanto sujeito de racionalidade e ação, capazes, a partir dos lugares relevantes da vida coletiva, de traçar seu próprio projeto de vida, (Reis, 2005) em oposição da ideia de globalização, que se pretende totalizante. Quando uma comunidade se organiza a partir de determinado território, seus fundamentos — instrumentos de interpretação, orientação e práticas — conduzem a reflexões mais alinhadas sobre quais são as nossas necessidades. No caso povo Xukuru do Ororubá, “Os Xukuru integram o território ao seu modo de vida, sendo o espaço em que residem visto como parte social, econômica, política, religiosa e familiar dessa comunidade.” (Silva; Gonçalves, 2017, P. 35).

Para esse conjunto de nações, a ideia de território se manifesta e se define como um lugar epistemológico, de origem, onde cada serra tem um nome e esse nome é invocação de outros seres que vivem naquele espaço que é comum, aonde se estabelecem parentescos e aonde existem narrativas mais antigas que chegam na memória. “É isso que dá sentido para chamar a terra de mãe, porque ela não é uma coisa; não é uma gleba, um lote, um terreno, uma fazenda” (Silva, 2018, s. p.) é o espaço coletivo que origina a ideia que temos de nós mesmos e do restante do mundo. É nesse espaço que a educação comunitária indígena acontece, em que desde a mais tenra idade, aprendemos sobre quem somos, de onde viemos e para onde iremos, desde os mais velhos até os mais novos, em um fazer pedagógico vivenciado diariamente que está associado ao projeto de vida de cada povo, resultando nos espaços e agrupações que definem a gestão territorial.

O processo político-organizativo em que se alicerçam nas territorialidades indígenas, traça eixos estratégicos que pautam a recuperação dos territórios ancestrais e novas relações ecológicas para reapropriação da natureza e das dimensões cosmológicas, frente à descaracterização do território pelo colonialismo, pelas guerras de distintas intensidades, pelo monopólio da terra, pela exploração do trabalho e a usurpação do conhecimento ancestrais desde o século XIX até a contemporaneidade. (Benites, 2020, p. 7).

Defendendo uma perspectiva do território enquanto espaço de vidas e não apenas como espaço geográfico, os povos indígenas de *Abya Yala*²⁴, ao longo de séculos, desenvolvem uma relação de pertencimento à terra, com diferentes cosmovisões. “A partir de uma prodigiosa capacidade de organização e de um profundo conhecimento do meio, nascido da relação religiosa do homem com a terra — que é sagrada e está, portanto, sempre viva” (Galeano, 2008, p. 42).

²⁴Na língua do povo Kuna significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento” e é sinônimo de América. Abya Yala vem sendo usado pelos indígenas da América Latina para designar a si próprios, como contraponto ao conceito de América. Ainda assim, é importante destacar que diferentes povos originários que viverem neste continente, atribuíram nomes próprios às regiões que ocupavam — Tawantinsuyu, Anauhuac, Pindorama, são alguns exemplos — o uso estratégico da expressão Abya Yala, vem sendo um fator político e contranarrativa colonial para criar um senso de unidade e pertencimento entre estes diversos povos.

Os povos indígenas da América Latina, reivindicam a terra enquanto espaço físico — espiritual — coletivo. O território é o começo, meio e fim. A terra é mãe, é sagrada, está viva, como afirma Xikão Xukuru (1992):

[sic] A gente tem a terra como a nossa mãe, então se ela é a nossa mãe, ela que dá todo o fruto de sobrevivência pra nós, ela deve ser zelada e preservada, a partir das pedras, das águas e as matas. Por que nós não temos a terra como objeto de especulação, a terra como um objeto para negócio. [...] A terra é para sobrevivência, de todo aquele que vive em cima dela, mas os latifundiários, fazendeiros, madeireiros e garimpeiros veem isso de outra forma, usam a terra para exploração. Desmatar e ganhar dinheiro, vender a terra, criar gado, muitas vezes explorar os pobre [...]. (Xikão Xukuru..., 1992, s. p.).

Para Kopenawa e Albert (2015), a demarcação, a divisão de terra, e o traçar fronteira é costume de branco, não do índio. “O brasileiro ensinou a demarcar terra indígena, então por isso que nós passamos a lutar por isso, para garantir o território, para poder cultivar e proteger a terra” (Kopenawa, Albert, 2015, p. 36). Para o xamã, o mundo é como uma floresta fecunda, pois tem coração e respira, não é um depósito de recursos escassos, ocultos no subsolo.

Por mais que eles tentem transformar em estoque fundiário, tirar o sentido de vida que a terra tem, essa gente que nasceu na terra, e tem a memória da terra. Esperneia, morre, continua reaparecendo em outros termos, mas continua lutando e berrando, dizendo que aquilo é a mãe terra. (Silva, 2018, s. p.).

Fonte de socialização permanente dos povos originários, o território, desde o período pré-colonial, é um bem coletivo, lugar de subsistência material, mas também o espaço aonde construímos a nossa realidade social e simbólica. Defendemos assim, um conceito de território que está intrinsecamente ligado a ideia de bem viver, a casa comum, que deve ser respeitada, preservada e protegida para a execução dos nossos projetos de vida, que passam, também, pela educação.

O território para nós é o espaço de resistência, fonte de inspiração para agirmos e interagirmos com a “Mãe Natureza”. Nele estão depositadas a esperança e os sonhos de construção do nosso Projeto de Vida. É o lugar da moradia dos nossos antepassados, dos nossos filhos e filhas é o que mantêm a nossa identidade coletiva. (Xukuru do Ororubá, 2009, p. 08).

Para nós, povo Xukuru do Ororubá, a ideia de bem viver é sinônimo de “Lymolaygo Toype” que em tradição literal é A Terra dos Velhos ou a Terra Ancestral. O território é a chave para os reinados que resguardam a nossa história, tradição e cultura e é através dele que podemos executar o nosso projeto de vida, que está firmado na lógica do bem viver, da agricultura ancestral, do encantamento. Para nós, o bem viver reside na ciência dos invisíveis, que está nas matas, nas águas, nas pedras e espalhada em toda natureza da Sagrada Serra do Ororubá.

Vítimas de uma perseguição secular, os povos indígenas reorientaram as lutas, tendo como carro chefe, a defesa do território originário, sendo, a disputa territorial, o motivo dos principais conflitos com os não-indígenas.

Desterrados em sua própria terra, condenados ao êxodo eterno, os indígenas da América Latina foram empurrados para as zonas mais pobres, as montanhas áridas ou o fundo dos desertos, à medida que avançava a fronteira da civilização dominante. Os índios padeceram e padecem — síntese do drama de toda a América Latina — a maldição de sua própria riqueza (Galeano, 2008, p. 45).

O terror da invasão muda completamente a configuração das comunidades, que agora, se vêem herdeiros de uma luta que parece não ter fim. Em defesa das vidas, espiritualidade e biodiversidade, os povos indígenas dão início a uma peregrinação que já dura cinco séculos, padecendo sob uma certa ideia de “desenvolvimento” necessário à “civilização” e da ganância. Testemunhamos há séculos os assassinatos, as torturas, o esbulho e outras violações que vitimaram muitos povos e diminuíram consideravelmente a nossa população. A educação comunitária indígena, é então um elemento fundamental para que os povos mantenham seus costumes, tradições, história e cosmologia, o território — comunidade — é o espaço para que ela se desenvolva;

Na minha visão, a educação indígena dentro da nossa comunidade é um fortalecimento de nosso povo. A gente vivia só ensinando as coisas do não-índio, mas nós sentimos a necessidade de ter nossa educação. A gente quer que as nossas crianças aprendam a nossa história, que é triste, que é de luta e de sofrimento, mas é preciso que elas saibam (Pataxó Hã Hã Hãe, 2004, p. 40-41).

Como um dos territórios mais ricos de *Abya Yala*, Pindorama, hoje conhecido como Brasil, enfrentou a invasão militar dos ibéricos em 1500 à territórios originalmente habitados por povos indígenas, que segundo estudiosos, já ocupavam esse território entre treze mil e sete²⁵ mil anos. Considerado pelas ciências como período “pré-histórico” a história dos povos que primeiro habitaram as Américas, nos remete a um período de agrupações humanas de onde vieram a originar uma população nativa, que em 1500, estima-se, já passava de, presumidamente, seis milhões de pessoas, sendo mais de mil povos distintos, entre o litoral e os interiores.

²⁵Ver: Bueno, L. e Dias, A. Povoamento inicial da América do Sul: Contribuições do contexto brasileiro. *Estudos Avançados*, v. 29, n.83, jan./abr. 2015.

A expansão das fronteiras colonialistas, das invasões aos territórios originários, e o intenso avanço do europeu, resultou, além das mortes, escravidão e desaparecimento de comunidades inteiras, em uma peleja, entre guerras e disputas territoriais que se mantêm. A violência ininterrupta em relação aos povos originários, pode ser observada, através da leitura de dados que apresentam o decrescimento populacional das comunidades, em relação ao período anterior ao contato. Se a estimativa é de que em 1500 houvesse um número superior a um mil etnias distintas e mais de seis milhões de pessoas, hoje, os dados apresentam algo em torno de trezentos e cinco povos, sendo um pouco mais de novecentas mil pessoas, representando cerca de 0,4% da população brasileira, segundo o último censo oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2010 (Ibge, 2010).

A expropriação dos indígenas — usurpação de suas terras e de sua força de trabalho — foi e é simétrica ao desprezo racial, que por sua vez se alimenta da objetiva degradação das civilizações destruídas pela conquista. Os efeitos da conquista e todo o ulterior e longo tempo de humilhações, despedaçaram identidades culturais e sociais que os povos indígenas tinham alcançado. (Galeano, 2008, p. 47)

Este despovoamento consiste em “dispensar” todos aqueles que são inúteis para a nova organização social “moderna”. Apontar essas diferenças é de fundamental importância para que possamos entender melhor as marcas de origem deixadas pelo encontro e o conflito com a chegada do colonizador. Para Cesárie (2020), a equação da colonização pode ser descrita como um processo de coisificação, que em razão das “realizações” conquistadas, esquecemos das violências, tirania e aculturação forçada que viveram os povos.

4.2 “ELES COMBINARAM DE NOS MATAR, NÓS COMBINAMOS DE NÃO MORRER”: ESTRATÉGIA, ALIANÇAS, LUTA E RESISTÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS DO SEMIÁRIDO.

Paralelamente a guerra da conquista, os povos indígenas sobreviventes a violência colonial, adotaram como estratégia central para pensar a existência, a manutenção do território, intimamente ligado a ideia que temos de nós mesmos e a nossa concepção de nação enquanto unidade diferenciada, possibilitando-nos outras formas de exercer a autonomia e organização. A impressionante capacidade de resistência dessas comunidades, algumas reduzidas a uma centena, dezena de indivíduos, que conseguiram sobreviver e manter a sua memória, capazes de se reportar a uma história comum, dizer de onde vieram, foi uma estratégia vital para mantermo-nos vivos.

Essa estratégia, segundo Oliveira (1998), foi de fundamental importância para manutenção da vida de povos etnicamente diferenciados dentro de um Estado-nação, pois:

É a partir do território enquanto ato político, que os sujeitos vem a se transformar em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo tomadas de decisão e de representação, e reestruturando as suas formas culturais, inclusive as que os relacionam com o meio ambiente. (Oliveira, 1998, p. 56)

As reestruturações dos territórios e o processo de territorialização no Brasil, assume contornos específicos e marcam a história de cada região, a partir da luta e aliança dos povos que sempre pensaram o território como espaço de abundância de vida, para além da cerca (Ferreira, Felício 2021), em uma tradição de combate ao latifúndio, experiências de resistência histórica se destacam no processo de ocupação territorial. Experiências como a confederação dos Tamoios²⁶; Palmares²⁷; Guerra dos Bárbaros²⁸; Cabanagem²⁹; Balaiada³⁰; Canudos³¹; Contestado³² e tantos outros episódios históricos que resultaram em movimentos de luta por terra e território de grande envergadura no Brasil.

²⁶Entre os anos de 1554 e 1567 ocorreram na região que hoje é o Rio de Janeiro, uma série de conflitos denominada de Confederação dos Tamoios. Os conflitos envolveram as nações tupinambás, tupiniquins, guaianás, aimorés e temiminós e tiveram início a partir da chegada dos portugueses e Franceses na região. Ver mais em: Ferretti, Danilo José Zioni. **A Confederação dos Tamoios como escrita da história nacional e da escravidão**. Ouro Preto, n. 17, abril, 2015, p. 171-191.

²⁷O Quilombo dos Palmares foi o maior e mais duradouro quilombo da história da América Latina. Chegando a reunir mais de 20 mil pessoas, era localizado na serra da barriga, atual estado de Alagoas e foi um dos mais importantes espaços de resistência do povo negro escravizado no Brasil colônia. O quilombo dos Palmares resistiu a diversas excursões dos Holandeses e Portugueses e durou, desde e a primeira vez que foi mencionado até sua destruição, mais de 100 anos. Ver mais em: Freitas, M.M. **Reino negro de Palmares**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Americana, 1954.

²⁸A guerra dos Bárbaros foi uma série de conflitos entre colonos e indígenas nos sertões do Estado do Brasil, desde a segunda metade do século XVII até o início do século XVIII, especialmente, na capitania do Rio Grande. Ver mais em: Puntoni, Pedro. **A guerra dos bárbaros: povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720**. Tese de doutoramento, São Paulo, USP.

²⁹Uma das revoltas mais violentas do século XIX, a cabanagem marca um período histórico do Norte do Brasil. Em uma revolta de aliança de povos, entre indígenas, negros e pobres, os “cabanos” — batizados assim por morarem em palafitas e em casas similares a cabanas, formaram uma unidade contra o império Português, exigindo melhores condições de vida para os povos da região. Ver mais em: Paolo, Pasquale Di. **Cabanagem: a revolução popular da Amazônia**. Belém : Conselho Estadual de Cultura, 1985.

³⁰Aconteceu no atual estado do Maranhão, uma revolta de caráter popular que ficaria conhecida como Balaiada. Motivados principalmente pela ampla pobreza da população e da violação de seus direitos, a Balaiada durou entre os anos de 1838 à 1841. Ver mais em: Serra Astolfo. **A Balaiada**. Instituto Geia, 2º ed, 2008.

³¹Fundada às margens do rio Vaza — Barris, a comunidade de Belo Monte foi palco para o que ficou sendo conhecida como guerra de Canudos, um dos principais conflitos do período final da Monarquia no Brasil. Tendo como lema: fé e justiça, a guerra de Canudos foi uma sucessão de conflitos travadas entre os moradores da vila de Belo Monte contra a ordem vigente. Ver mais em: Cunha, E. **Os Sertões**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

³²Entre 1912 e 1916, através da expulsão de sertanejos/cablocos de suas terras para a instalação de uma estrada de ferro, que uma sucessão de conflitos entre os estados de Santa Catarina e Paraná, ficou conhecida por Contestado. Com características religiosas e políticas de contestação social, o contestado faz referência a um conflito histórico de revolta dos povos do Brasil. Ver mais em: Machado, Paulo Pinheiro. **Um estudo sobre as origens sociais e a formação política das lideranças sertanejas do Contestado, 1912-1916**. Tese de doutoramento, São Paulo, UNICAMP.

Estas lutas, sobretudo, denunciaram que longe de uma pacificação, existiu um histórico rebelde e de aliança entre os povos, que sempre esteve na pedida do dia. Seguindo o princípio de luta pela terra, a aliança dos povos, com toda nossa diversidade, sempre teve um fim: a territorialização para manutenção da vida.

Quando pensamos território, não estamos falando de um quadrado ou de uma demarcação com determinado aspecto. Estamos falando de um lugar cheio de símbolos de pertencimento, alicerçados na abundância da vida [...] O que queremos são territórios, lugares com vida, com comunidade, onde rios, matas, animais, poços, nascentes, tudo possa ser respeitado e cuidado. Se continuarmos a lutar a partir das cercas, elas seguirão nos separando, nos dividindo. (Ferreira; Felício, 2021, p. 43-44).

A territorialização, neste sentido, significa um movimento de reorganização social, que têm início na criação de uma unidade sócio cultural, que constitui mecanismos políticos especializados, assim, redefinindo o controle sociais sobre os recursos ambientais, reelaborando a cultura e a relação com o passado (Oliveira, 1998), criando uma dimensão política estratégica.

A terra, sendo um corpo central que forma o corpo, a subjetividade, a economia, a política e a sociabilidade, organizando um refinado significado ambiental, produzido por um tecido cosmológico que estrutura o que se define como caminho da vida.
(Chaparro, Maciel, 2021, p.29).

Dado o devido destaque a episódios históricos que definiram o processo de territorialização do Brasil, com o avanço da contaminação do pensamento ocidental moderno, perpetrado entre os povos originários e os povos tradicionais — entre estes, aqueles trazidos de África para servir de mão de obra escrava no Brasil — a partir de dispositivos coloniais inseridos em nossos meios, como os aldeamentos, igrejas, escolas e outras, forjadas notadamente para esvaziar o sentido de coletividade, fomentando o conflito, a partir da individualização das partes dos povos, devemos também destacar que na base da formação do Brasil, existiram conflitos que juntos formam as marcas de nascimento dessa sociedade.

Para Silva (2018), nem os brancos vieram para cá para fazer qualquer ato edificante, nem os negros vieram voluntariamente para ser escravos, e nem os índios estavam aqui achando “engraçadinho” (palavras do autor) essa invasão;

É um barateamento total da nossa história, é uma negação dos conflitos profundos que marcaram esses desencontros de povos. Também naturalizar e reduzir o encontro dos índios com os negros nos quilombos como um evento que emerge como uma representação da força, da aliança natural desses povos contra o opressor, se não for mais bem elaborada, vira uma mistificação também, porque quando os negros e índios constituíram alianças em algumas situações de quilombo eles eram uma capacidade tão grande de alteridade, as identidades estavam tão claras que você não tinha nenhum pote formando aquela ideia de colocar todos num caldeirão e tirar dali um extrato. Então as pessoas sabiam que não eram matéria prima, são seres humanos com biografias, vidas e histórias. Suas sociedades tinham trajetórias próprias, eles tinham uma aliança circunstancial contra o opressor. Mas eles não estavam criando uma nova civilização; essa mistificação é uma maneira dos nossos continuados dominadores explicar e justificar o tipo de história que estamos constituindo a longo prazo. (Silva, 2018, s. p.).

Relatar os conflitos, as alianças e as guerras que eclodiram com a colonização e territorialização desse lugar que chamamos Brasil, é também dar espaço para problematização do processo histórico em que se constituiu essa nação, sem recorrer os contos românticos oficiais, mas apresentando narrativas não oficiais, de pessoas que cresceram ouvindo histórias que não estão presentes nos livros didáticos. Esse refazer da memória, também presente no território, é o que constitui o sujeito como um sujeito coletivo.

Entender o passado tem sido parte da pedagogia crítica da descolonização. Oferecer histórias alternativas é oferecer saberes alternativos. A implicação pedagógica desse acesso a saberes alternativos é que pode ser a base de maneiras alternativas de fazer as coisas [...] Contar nossas histórias a partir do passado, reivindicar o passado, dar testemunho das injustiças pretéritas, são todas estratégias comumente empregadas pelos povos indígenas que lutam por justiça. (Smith, 2013, p. 49).

A resistência a individualização é uma marca comum entre os povos, que encontraram em sua natureza coletiva, uma fonte fecunda e fértil capaz de produzir a prosperidade das comunidades. É nesse sentido que, recontar a história, trazendo também outras narrativas, faz parte do processo de decolonização, assim como a defesa dos redutos, espaços territoriais ancestralmente ocupados pelos povos, que produzem uma narrativa de defesa da vida, por meio da manutenção da Mãe Terra, enquanto organismo vivo, afetivo, recheado de memórias, histórias e passagens que guardam a nossa existência. A invocação dos seres que ali vivem, de nossos parentescos e da sua profunda relação conosco é o que dá sentido de chamar a terra de mãe.

Nesse sentido, a categoria território é uma categoria de primordial importância para se discutir educação comunitária indígena e educação escolar indígena, através de uma perspectiva decolonial, pois sendo o território um espaço epistemológico de construção e de difusão de nossos jeitos, características, cosmologias, conhecimentos e saberes é também através do território que conseguimos entender as expressões pedagógicas existentes em cada povo.

POVO XUKURU DO ORORUBÁ; POVO SEMENTE. HISTÓRIA, MODO DE VIDA E TRADIÇÃO.

O povo Xukuru do Ororubá é um dos onze povos³³ indígenas do estado de Pernambuco, que compõe a região Nordeste do Brasil. O nosso território demarcado tem um total de 27.555 hectares de terra, e é dividido em 24³⁴ aldeias, agrupadas em 3 regiões: Agreste, Ribeira e Serra, entre os municípios de Pesqueira e Poção. Essas regiões são divididas por suas características geográficas distintas. Além dos indígenas que vivem no território demarcado, temos também uma população considerável de indígenas habitando as cidades de Pesqueira, Poção, Venturosa, Arcoverde, Belo Jardim, Brejo da Madre de Deus e outros entre a região do agreste central e sertão do estado. Em 1944³⁵, um sertanista do SPI, por meio de relatório oficial descreveu que as terras do povo Xukuru do Ororubá, iam, no sentido norte- sul, da região limítrofe aos estados da Paraíba e Pernambuco até a Pedra Serrana na cidade de Pedra. (Xukuru do Ororubá, 2012)

De acordo com dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) a estimativa da população indígena Xukuru do Ororubá hoje, seria algo em torno de 12.000 pessoas, contrastando o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), datada em 2010, que fala de algo em torno de 2.000 a 8.390 pessoas. O povo Xukuru do Ororubá é a maior população indígena do estado de Pernambuco e a terceira maior da região Nordeste (Figura 24 e 25).

³³No estado de Pernambuco, além do povo Xukuru do Ororubá, existem também as seguintes comunidades indígenas: Atikum, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankará, Pankararu, Pipinã, Truká, Tuxá e Xukuru de Cimbres.

³⁴Cimbres, Sucupira, Cajueiro, Guarda, Mascarenhas, Jatobá, Curral Velho, Passagem, Pão de Açúcar, Caldeirão, Pé de Serra dos Nogueiras, Pé de Serra de São Sebastião, Pé de Serra do Oiti, Capim de Planta, Couro Dantas, Lagoa, Santana, Caetano, Caípe, Gitó, São José, Afetos, Brejinho, Cana Brava, Pedra D'água.

³⁵O primeiro relatório oficial contemporâneo sobre os Xukuru data de 1944 e foi feito por Cícero Cavalcanti, sertanista a serviço do SPI. (Antunes, 1973, p.40-43).

São diversas as fontes e registros acerca do povo Xukuru e a nossa presença na sagrada serra do Ororubá (Figura 26). Os mais antigos, sendo os registros dos padres jesuítas e oratorianos em passagens em diários de campo e cartas enviadas à Portugal, além de documentos oficiais dos governos provinciais do segundo reinado³⁶. Em documentos não oficiais, a pesquisa antropológica de Curt Nimuendaju³⁷ de 1934 também cita a população Xukuru.

O nosso povo sempre habitou o seu território tradicional, território esse que atingia uma extensão muito grande. Atingia o território onde hoje estão as seguintes cidades: Venturosa, Poção, Brejo da Madre de Deus, Belo Jardim e Arcoverde (distrito de Aldeia Velha). [...] Após muitas lutas, o povo Xukuru reconquistou o seu território, que foi reduzido pela FUNAI. Mas, sabemos que temos índios Xukuru morando, vivendo nas cidades de Venturosa, Poção, Brejo da Madre de Deus, Belo Jardim, Sanharó, Alagoinha e nos povoados de Mimoso, Ipanema e Aldeia Velha que ficaram fora da demarcação do território. (Almeida; Marin, 2012, p. 4).

Figura 26 – Território não demarcado do Povo Xukuru do Ororubá, Mapa de Ocupação Histórica.



Fonte: Cartografia do povo Xukuru do Ororubá, Associação da comunidade indígena Xukuru do Ororubá (2012).

³⁶Documentos oficiais de Pernambuco, em meados do século XVIII, apontam a colonização da região iniciada a partir da vila de Cimbres, local anteriormente chamado de Aldeia Ararobá. Dizem ainda que o local serviu para catequização de vários indígenas, por aproximadamente 2 séculos.

³⁷Curt Unkel, batizado Nimuendaju do tupi — guarani “aquele que fez o seu próprio lar”. Sua obra, fruto da pesquisa e da observação participante entre 30 povos indígenas, de norte a sul do país, em um período de 40 anos, é considerada uma das mais extensas e importantes obras da etnologia brasileira.

Entre os documentos não oficiais são muitas as fontes que citam, ainda que as vezes vagamente, a presença dos índios de “língua travada³⁸” em nossa região. Historicamente associados por descendência a outras grandes comunidades anteriores a nossa, como por exemplo os Tarairiús também relatados como Outxucaianas, povos de perfil nômade que transitavam entre os estados do Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Ceará, residindo na caatinga entre os rios Jaguaribe, Apodi, Piranhas-Açu, Sabujii e Seridó. O povo Xukuru do Ororubá também fez parte da maior confederação indígena do Brasil, sendo um dos povos, entre presumidamente 22 etnias, a participarem do conflito. Esses povos estiveram entre os anos de 1683 à 1713 envolvidos em uma série de conflitos denominada de “guerra dos bárbaros”. Para Araújo (2007), a guerra dos bárbaros foi uma série de conflitos que resultaram de uma adequação da chamada Guerra Brasília³⁹. Suas origens, de acordo com Putoni⁴⁰ (2002) estão nos conflitos iniciados no Recôncavo Baiano no início do século XVII.

Reconhecidamente está é a guerra indígena de maior duração do Brasil, em que esses povos, em uma grande aliança, defenderam os seus territórios do avanço da colonização portuguesa, retardando a entrada dos europeus no semiárido.

A guerra dos bárbaros, como expressão, informa e explica como os colonizadores se autorizavam a deslegitimar a resistência dos povos indígenas e de que maneira eles justificavam a disposição que tinham para o extermínio destes: ali, a manipulação dos conflitos internos das populações nativas, das contradições, fazia de povos considerados “arredios” alvos preferenciais da brutalidade colonial.

Na terra indígena Ororubá, em 1621, foi fundado pelos padres oratorianos, sob ordens da coroa e atendendo a legislação portuguesa, o aldeamento do Ararobá de Nossa Senhora das Montanhas.

³⁸Os colonizadores utilizavam o termo para dividir em dois grandes grupos étnicos os povos indígenas do Brasil “Tupi” e “Tapuia”, porém, esses não designam uma etnia, tão somente distingue os troncos linguísticos que nunca foram hegemônicos entre os povos, mas que mantinham alguns vocábulos similares. Essas línguas, de acordo com os relatos não informais era mais difíceis de serem faladas e sempre aparecem relacionadas a um povo “bárbaro” de difícil domínio e catequização.

³⁹Ver Cf (Mello, E. C, 1975) trata da restauração portuguesa nos domínios de Pernambuco frente à presença holandesa no início do século XVII.

⁴⁰Ver Cf (Puntoni, P. 2002) O conflito se inicia na BA e se estende geograficamente para as áreas dos atuais estados de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande, Ceará e Piauí, e temporalmente, até a primeira metade do século XVIII.

De acordo com a historiografia disponível, tem início em 1654⁴¹, ainda no século XVII, a efetiva ocupação da região quando o rei de Portugal fez grandes doações de sesmarias de terra a senhores de engenho do litoral para criação de gado, os missionários também possuíam fazendas, gado e se utilizavam da mão de obra indígena (Medeiros, 1993 apud Silva, 2007). Em 1762, após o Diretório do Marquês de Pombal, instituído em 1757, que declarou, sem distinção, livres e vassalos do rei todos os nativos, para o uso na defesa de fronteiras e produção da lavoura, o aldeamento de Ararobá elevasse ao status de Vila de Cimbres⁴².

Para Galindo (2011), essas mudanças são relevantes, pois é aqui, que uma nova categoria de indivíduos surge, como explica:

O novo século trouxe uma nova ordem, caracterizada pelo abandono da rígida tradição catequética de orientação apostólica dos missionários capuchos e jesuítas. Essas mudanças, de certa forma, renunciavam outras, ainda mais amplas, que viriam na segunda metade do século, marcadas pela conversão das missões em paróquias, pela substituição dos missionários por curas seculares e pela congregação de moradores das aldeias e das fazendas em vilas [...] No bojo deste processo nasceu, nas freguesias fundadas no final do século XVIII, uma semi-independente oligarquia sertaneja, que passaria a ocupar o lugar dos capitães – mores e procuradores, antigos capatazes dos senhores de terra. No entorno das fazendas de gado, se comprimiam nativos que deixavam suas comunidades originárias para se agregarem à população marginal desses assentamentos coloniais, gerando lentamente, um problemático “lumpesinato”⁴³, interface que abrigaria uma casta mutante de nativos, então denominado agregados. (Galindo, 2011, p. 167-168).

A saída dos jesuítas das missões deu início a um processo de evasão das aldeias. Muitos indígenas preferiam sair e se instalar nas periferias das fazendas ou em terras ainda não reivindicadas a se submeter aos novos curas. O resultado da promulgação do diretório, foi a reorganização indígena, que passou a reagir silenciosamente, saindo das vilas e congregando-se em grupos “arredios”.

⁴¹Ver c.f (Almeida, 2014) Em 1654 foi assinado o alvará de concessão ao fidalgo João Fernandes Vieira, assinado por Dom João IV, rei de Portugal, que transmitia os direitos de posse e exploração de uma grande sesmaria que abrangia o nosso território.

⁴²Aldeia de importância histórica e cosmológica do povo Xukuru do Ororubá, sediada na região Agreste. A aldeia Cimbres foi batizada assim em alusão a uma vila de Portugal. Dizem os mais velhos que foi em Cimbres, que nossos ancestrais encontraram a imagem de Nossa Senhora das Montanhas, ou para nós, Mãe Tamain, importante representação da espiritualidade Xukuru do Ororubá. Por este mesmo motivo, a Aldeia Cimbres é uma aldeia com bastante movimentação de caráter turístico/religioso, recebendo muitos fieis. No dia 2 de Julho o povo Xukuru do Ororubá, celebra o dia de Mãe Tamain, reunimos todas as aldeias e subimos em procissão para Aldeia Cimbres, até a paróquia de Nossa Senhora das Montanhas, aonde fazemos um ritual que dura o dia inteiro.

⁴³ Ver C.f Galindo (p. 168, 2011) Em alusão a *Lumpenproletariat*, camada social estudada pela sociologia marxista, carente de consciência política, formada por trabalhadores que vivem na miséria extrema e por indivíduos direta ou indiretamente desvinculados da produção social e que se dedicam a atividades marginais.

Muitos destes indígenas, para sobreviver, assaltavam fazendas, formavam pedágios e praticavam outras ações diretas contra os colonizadores (Galindo, 2011).

Os problemas dos fugitivos do diretório não eram prioridade apenas no Rio Grande do Sul. A resistência dos índios do curso na região da serra do Ararobá, onde se erigiu a vila real de Cimbres, em Serra Talhada e no Moxotó, se espalhava rapidamente, ensejando medidas repressivas. (Galindo, 2011, p. 181).

Operações militares foram montadas para abafar os levantes, que ocorreram em todo o curso do rio São Francisco, as regiões mais entranhadas do sertão. Algumas dessas operações moveram termos de justificação — documentos que serviam como instrumento jurídicos que justificassem os conflitos. Apesar dos enfrentamentos e as muitas mortes e ferimentos graves decorrentes dos confrontos entre indígenas e colonos, esses não pareciam ser motivos suficientes para justificar uma guerra geral (Galindo, 2011).

O diretório, mesmo buscando integrar os indígenas no processo produtivo, em função de “massa inerte”, não se mostrou eficiente, não beneficiando o projeto colonial amplo. Em 1798, foi abolido, depois de reiteradas denúncias de corrupção e abusos.

No Século XIX aumentaram as invasões das terras indígenas pelos antepassados das famílias tradicionais, a oligarquia em Pesqueira. Com a Lei de Terras em 1850, esses invasores e as autoridades provinciais passaram a solicitar ao Governo Imperial a extinção do aldeamento Xukuru. A Câmara de Pesqueira em ofícios endereçados as autoridades provinciais, alegando que não existiam mais índios Xukuru e sim caboclos e da necessidade de expansão do Município, requeria continuamente as terras indígenas como patrimônio. (Silva, 2008, p. 20).

Em 1879, atendendo as solicitações, o governo imperial então extingue o aldeamento de Cimbres, favorecendo os arrendatários, muitos deles fazendeiros envolvidos com a política, vereadores, prefeitos e até deputados, com influência no cenário político nacional. Em 1880, a sede do município é transferida para Pesqueira, tornando então, Cimbres em um distrito. Os indígenas que viviam no aldeamento, fugindo da violência decorrente do avanço dos não indígenas ao território e pelo aumento considerável da violência pela disputa de terra, passam a se dispersar nas periferias da cidade de Pesqueira. Os que não vieram para a cidade permaneceram no território, trabalhando em suas terras no formato de arrendamento e servindo aos fazendeiros locais. Os poucos indígenas que tinham documentos de terra, viviam espremidos entre o gado e as grandes fazendas.

Nos primeiros anos do século XX, alguns historiadores citam a presença indígena do povo Xukuru na aldeia Cimbres e um desses trabalhos descrevem o ritual do toré, como registrou Pereira da Costa no livro *Vocabulário Pernambucano*.

Nesse período, lembram os mais velhos, a vida era muito difícil, aqueles que se mantiveram no território, trabalhavam como mão de obra semi escrava para os invasores e passavam por muitas necessidades, sem conseguir ao menos manter as lavouras de subsistência, porque antes mesmo de poder colher o cultivo, os fazendeiros soltavam o gado em cima do roçado.

Sem terra os índios são obrigados a cultivar as áreas dos fazendeiros, onde só é permitido o plantio e cultivo de milho e feijão. Segundo Chicão, para cada hectare plantado, o trabalhador fornece três sacas de milho ao patrão. Por outro lado, não é permitido o cultivo de banana, mandioca, café ou qualquer outra cultura de maior duração, pois o fazendeiro não permite, uma vez que a terra só deve ser utilizada para o plantio de capim e culturas que possibilitem forrageiras para ração animal. (Jornal do Comércio — 22 de outubro de 1988 in, Oliveira, 2001, p.48).

A entrevista de Xikão, na década de 1980, deflagra o longo período em que o povo Xukuru passou sendo escravizado, vilipendiado e hostilizado a partir da presença dos colonos. A resistência, se deu, principalmente por meio da religiosidade e da educação indígena. Lideranças religiosas do povo mantinham-se fazendo os trabalhos em terreiros clandestinos, como estratégia de reorganizar as comunidades, retomando a cultura e as tradições do povo Xukuru do Ororubá. “No século XX, o povo Xukuru se mobilizou para ser reconhecido oficialmente tendo como elemento forte de sua cultura, para esse reconhecimento, o toré: que une, que fortalece” (Almeida; Marin, 2012, p. 4).

A repressão ocorria de forma regular, já que para os latifundiários da época, representava um grande perigo que o povo praticasse qualquer atividade que afirmasse a nossa identidade étnica, além do racismo religioso. “A nossa religião é a indígena, vivenciamos também a religião católica. No momento que nós estamos na retomada, nós fazemos rituais. É através dos rituais que os encantados vêm” (Almeida, Marin, 2012, p. 4).

Em 1944, depois de pressionar o Serviço de proteção ao Índio (SPI), o sertanista Cícero Cavalcanti produziu um relatório oficial que fala da presença dos Xukuru na serra do Ororubá. A tensa relação entre os indígenas e os invasores só aumenta, e em 1954, por meio da luta do povo Xukuru do Ororubá e em meio a disputa territorial com os brancos, é instalado o posto do SPI, na Aldeia Brejinho, em um total de 6.75 hectares de terra, adquiridas em 1957. O posto não resolveu a situação do povo Xukuru, que mesmo com alguns pequenos pedaços de terra geridas pelo SPI, manteve-se em disputa constante com os invasores não indígenas, como aponta Peres (1992).

A política do órgão indigenista oficial para o Nordeste foi baseada no discurso da falta de comprovação documental/jurídica de territórios indígenas, compensada pela redução de áreas pretendidas ou a aquisição de pequenas glebas de terras. Ou seja, em um modelo de ação de “insularização” das populações indígenas em “ilhas” geridas pelo SPI, cercadas por não índios, como no caso dos Xukuru. (Peres, 1992, p. 126- 127)

Com a articulação de outros movimentos sociais e da sociedade civil organizada, o povo indígena Xukuru do Ororubá toma parte do que viria a ser, no início da década de 1970, do movimento indígena nacional, participando de mobilizações e discussões que eram propostas no processo de retomada da democracia representativa no país, que naquele momento, vivia sob uma ditadura empresarial — civil — militar. A participação do então vice-cacique, à época, Francisco de Assis Araújo, ou como é mais conhecido Xikão Xukuru, foi determinante para o levante do povo Xukuru do Ororubá e também para a articulação em torno dos povos indígenas do estado de Pernambuco e da região Nordeste.

Nascido em 1950, na aldeia Cana Brava, Francisco de Assis Araújo, o Cacique Xikão, criou-se em um território não demarcado e invadido por não indígenas. Ainda jovem, em uma pajelança, Xikão foi indicado pela natureza sagrada, através do Pajé, para ser a liderança do povo Xukuru do Ororubá, cargo que não aceitou de imediato. Antes de tornar-se cacique do povo Xukuru do Ororubá, Xikão casa, forma família e sai de Pesqueira em busca de melhorar de vida, indo trabalhar como caminhoneiro em São Paulo, aonde adoece⁴⁴. Depois de sete anos longe do seu povo Xikão retorna para Pesqueira e faz uma promessa, se fosse curado da enfermidade que tinha, iria trabalhar para o seu povo.

A promessa que eu fiz foi se eu ficasse bom eu ia trabalhar para os meus parentes até a hora que eu morrer, enquanto eu tivesse vida. Fiz o pedido e fui atendido de imediato. Em dois dias foi encaminhado, fui internado no Recife e com 36 dias fiquei bom. (Xukuru, 1997 apud Oliveira, 2001, p. 20).

Em 1986, Xikão passa a atuar no povo Xukuru do Ororubá como Vice Cacique, junto ao então Cacique Zé Pereira⁴⁵ e o Pajé Zequinha. Na condição de Vice — Cacique, Xikão começa a participar do movimento indígena, como relatou;

Quando eu comecei na luta eu não tinha consciência da luta do índio pela terra, pela educação, pela saúde e pela subsistência, até porque era muito jovem, tinha outras influências, mas sempre sabia que a minha mãe era uma cabocla índia, meu pai era índio e meus avós também, tudo nascido em cima da serra. (Xukuru, 1997 apud Oliveira, 2001, p. 22).

⁴⁴De 1975 à 1982 Xikão morou em São Paulo e só retornou para o território Xukuru quando foi acometido com uma úlcera, esse fato foi determinante para sua atuação junto ao povo Xukuru do Ororubá.

⁴⁵O Cacique Zé Pereira, ou como era conhecido no território Xukuru “Zé de Ismaé” foi um Cacique do povo Xukuru do Ororubá anterior ao Cacique Xikão. Zé Pereira era sobrinho de Antônio Pereira, que também atuou como cacique do povo Xukuru. Dos tempos de Brejinho pra cá, o povo Xukuru teve como caciques: Romão da Hora, Jardelino Pereira de Araújo, Antônio Pereira de Araújo e José Pereira, o Zé de Ismaé. Esses foram indígenas Xukuru caciques anterior ao Cacique Francisco de Assis Araújo, o Cacique Xikão.

No Brasil, este foi um importante período para o movimento indígena, que começava, em razão principalmente da mobilização pela nova constituinte, a discutir questões vinculadas a terra e os direitos indígenas. Através da ajuda de organizações como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e outros, os povos indígenas passam a refletir em conferências, encontros e cursos sobre sua condição étnica e como buscar direitos básicos para as comunidades. Xikão foi uma liderança que viveu intensamente esse período. Em um processo de conscientização política intenso, o movimento indígena toma características de movimento social, resultando na formação de quadros muito importantes a nível nacional, como por exemplo, Ailton do povo Krenak, Marcos do povo Terena, Marçal de Souza do povo Guarani Kaiowá, Álvaro do povo Tukano, Raoni do povo Kayapó/Mebêngôkre, e outros. No ano de 1988 o Brasil passa pelo processo da Constituinte e é nesse momento que Xikão e povo Xukuru ganha visibilidade no movimento indígena nacional.

Lá em Brasília de cara as outras lideranças botaram eu pra ser o da frente, para abrir as portas do Congresso Nacional nos trabalhos da Constituinte. Eu logo de cara topei essa barra pesada. Não conhecia Brasília, não conhecia o Congresso Nacional, não conhecia a Funai, mas os caras perceberam assim uma... Aí comecei a enfrentar o debate com Marcos Maciel, Sandra Cavalcante do PFL do Rio de Janeiro. (Xukuru, 1997 apud Oliveira, 2001, p. 30)

Como resultado da participação indígena na constituinte, os povos indígenas conseguiram garantir uma legislação favorável as comunidades nativas do Brasil, sendo os artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988 as conquistas mais importantes (Brasil, 2016), além de conseguirem derrubar o inciso 5º do artigo 26, que daria aos estados e municípios autonomia diante aldeamentos extintos, fragilizando assim a organização a nível nacional (Oliveira, 2001). Xikão Xukuru é consolidado como liderança indígena do nordeste brasileiro e retorna para o território Xukuru do Ororubá, munido de esperança, conhecimento e vontade de ver o seu povo livre.

5.1 URUBÁ DESCEU, URUBÁ SUBIU E CHEGOU AQUI E NINGUÉM NÃO VIU...

Em meio a toda essa efervescência política, em 1989, irrompe no território Xukuru do Ororubá mais uma tentativa de esbulho da terra indígena. A proposta do projeto Agropecuário Vale do Ipojuca, impactaria a terra indígena em pelo menos 2.000 hectares de terra. Através de incentivo público, a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) aprovou duas cartas consultas, que beneficiariam duas empresas da região.

Xikão, ainda na condição de Vice — Cacique, passa a organizar um grupo de representantes do povo Xukuru que passam a pressionar e exigir da justiça um posicionamento, denunciando publicamente a disputa pelas terras Xukuru.

Índios Xukuru realizaram assembleia para decidir sobre medidas que iriam adotar, pela garantia das suas terras, a serem encaminhadas à FUNAI. Eles exigiam a demarcação das suas terras, a contenção do avanço de projetos de pecuária na região e a aplicação dos dispositivos da nova Constituição. A revolta dos índios teve início com a aprovação pelo Conselho Deliberativo da SUDENE, no último dia 30 de setembro, de duas cartas consultas, para liberação de recursos para empresas da região. Tratava-se da Agropecuária Vale do Ipojuca, que implantaria projeto numa área de 2.000 ha, incidentes em terras dos Xukuru; e da Indústria Alimentícia Carlos de Brito. (Jornal do Comércio, 1988).

Com a tensão instalada pela a disputa territorial, Xikão passa a fortalecer as organizações internas do povo Xukuru. Um grupo de representantes do povo vai de Pesqueira à Recife, até a Procuradoria da República demandar um posicionamento quanto a situação. Em pouco tempo, foi publicada a Portaria Presidencial nº 218/89 de 14 de março de 1989 (Brasil, 1989), que instaurou um grupo de trabalho, formados por servidores da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e Fundação Nacional de Planejamento Agrícola de Pernambuco (CEPA-PE), para “Identificar e definir os limites da terra indígena Xukuru”. Agora na condição de Cacique do Povo Xukuru do Ororubá, Xikão continua com o seu trabalho.

[...] A partir do momento que ele entrou como Cacique ele começou a descobrir os caminhos dos direitos dos índios. Meio difícil, mas ele foi conseguindo, aos poucos. Ele tinha uma mente muito aberta. Então ele deu início, andar nas aldeias, conversar com o povo, de aldeia em aldeia. Isso a gente ia a pés, com muito sacrifício. Aí a luta foi indo. Eu ia junto com ele e os índios que já tava se aconchegando na luta. Aí tinha as reuniões e ia nas aldeias. O povo ficava meio espantado porque nunca tinha visto falar dos seus direitos, mas aos poucos iam se chegando. Todo final de semana nós ia nas aldeias fazer essas reuniões, aí continuou e o povo foram se unindo. (Xukuru apud Oliveira, 2001, p. 50).

O levantamento inicial identificou a área com 26.980 hc de terra. A identificação serviu como o início do processo⁴⁶ de regularização do território. Entre Maio e Junho do mesmo ano, o Grupo de Trabalho cadastrou 281 posseiros dentro da área delimitada, foram identificadas 233⁴⁷ famílias não indígenas morando no território, em um total de 960 pessoas. Entre eles estavam, o Prefeito de da cidade de Pesqueira, o secretariado municipal e demais parentes do, à época, vice- presidente da República, Marco Maciel. (Oliveira, 2008).

⁴⁶Esse processo é feito a partir de cinco etapas que são: a Identificação, Delimitação, Demarcação, Homologação e Desintrusão.

⁴⁷Entre estes, grandes fazendeiros e latifundiários alguns com posse de mais de 1.000 hc de terra, além de duas grandes empresas: Agropecuária Vale do Ipojuca e a Indústria Alimentícia Carlos de Brito, donos da antiga Fábrica Peixe.

Valendo-se da influência política e econômica, alguns dos ocupantes não indígenas da terra indígena Xukuru, passaram a perseguir violentamente os indígenas usando para isso, as forças policiais lotadas no município de Pesqueira. Nos anos de 1990, são registrados casos de prisões indevidas e torturas à indígenas. Com a demora no processo de demarcação da terra indígena e observando o desmatamento desenfreado, em 1990, o povo Xukuru do Ororubá faz a sua primeira retomada. A retomada⁴⁸ da aldeia Pedra D'água, na região serra, deu início ao processo de disputa territorial com os posseiros e fazendeiros ocupantes do território sagrado.

A Pedra D'água foi a primeira e a mais representativa, em termos simbólicos, para os Xukuru por ser um dos seus mais importantes locais de culto. Durante muitos anos os Xukuru foram impedidos pelas autoridades de Pesqueira de realizarem os seus rituais sagrados nas matas da Pedra D'água. Para cultuarem os Encantados tinham que se deslocar até lá, de madrugada, em pequenos grupos. (Palitot, 2003, p. 43).

A área correspondente à Pedra D'água, estava arrendada até 1989, por conta de um convênio firmado entre Ministério da Agricultura e Cooperativa Agropecuária de Pesqueira. O acordo se prestava a arrendar a área por um período de dez anos. Sabendo da disposição legal de que a terra não poderia ser arrendada nem vendida e diante da constatação do desmatamento que estava sendo realizado pelos posseiros, o povo Xukuru exige providências à FUNAI, que não se mobiliza para impedir a ação.

Em 05 de Novembro de 1990, retomam a área, para proteger a mata sagrada. Além de uma região de floresta importante para o bioma local, a Aldeia Pedra D'água abriga também o espaço de maior importância religiosa do povo Xukuru do Ororubá, é nessa aldeia que estão o terreiro matriz onde historicamente sempre foram feitos os rituais tradicionais do povo, bem como, a Pedra do Rei do Ororubá, reinado espiritual que fundamenta os princípios cosmológicos de nossa comunidade.

⁴⁸Ação de ocupar terras tradicionais, ou seja, pertencentes aos nossos ancestrais e que foram expropriadas pelos latifundiários para forçar o Estado nacional a dar início ao processo demarcatório.

[Sic] Nós ocupamos a mata sagrada lá em cima onde a gente fazia o Toré, que é a pedra, o Ororubá, que os índios não podiam fazer o ritual lá claramente, eles faziam escondido de madrugada, porque era proibido pela polícia, alegando que aquilo era bruxaria, era catimbó, que aquilo não existia, forçando o índio a esquecer sua própria cultura, mas mesmo assim escondido a gente fazia, nas caladas da madrugada. Então a gente começou a ocupar lá e disseram “a partir de hoje vai se fazer claramente, dê pra quem der, e vamos proteger a mata que eles estavam desmatando a mata, já tinham tirado uns 200 caminhões de madeira da mata, ia ser completamente devastada. Conseguimos recursos, 80 mil cruzeiros, na época e compramos arame e cercamos a mata, garantimos a mata como lugar sagrado da nossa religião, a Pedra do Rei. (Xukuru do Ororubá, 1997 apud Oliveira, 2018, p. 10).

Com o acirramento da disputa territorial, o povo Xukuru e em específico, o Cacique Xikão, passa a receber várias ameaças de morte, porém, o povo Xukuru do Ororubá não retrocede em sua estratégia de retomada do território ancestral.

A retomada dessa área representou a mais importante conquista do povo. Com a posse da terra eles tiveram uma saída para garantir a subsistência, pelo menos emergencial, de algumas famílias que não tinham onde plantar. Também reconquistaram um lugar de grande valor simbólico. [...] Pedra D'Água foi transformado no centro político Xukuru, já que no geograficamente fica no meio da área indígena, representando o lugar estratégico onde o Cacique Xikão passou a morar e onde as reuniões eram realizadas todos os domingos para o ritual, onde se reuniam pessoas de todas as aldeias para dançar o Toré. (Oliveira, 2001, p. 19).

Paralelamente as questões locais, em toda a região Nordeste, povos indígenas passam a se mobilizar, reorganizando suas bases e buscando retomar seus territórios ancestrais. Para melhor encaminhar as demandas dos povos indígenas da região, também é criada, no ano de 1990 a comissão Leste — Nordeste (Figura 27), que viria a se tornar Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), anos depois. Essa organização teve impacto imediato nos territórios indígenas da região, que passam a reivindicar o processo de demarcação territorial, através de retomadas, fazendo a autodemarcação e forçando o Estado nacional a executar a nova legislação, com os artigos recém aprovados da constituição.

Figura 27 — Nascimento do comissão leste-nordeste. Da direita para esquerda: Maninha Xukuru Kariri, Manuel e Nailton Pataxó Hãhãhãe, Xikão Xukuru do Ororubá e Gírleno Xokó. Maio, 1990, Terra Indígena Pataxó Hãhãhãe, Itabuna, BA.



Fonte: Acervo Povo Xukuru do Ororubá (1990).

Na terra indígena Xukuru do Ororubá, em 1992, é feita a retomada da aldeia Caípe (Figura 28), maior retomada feita no Cacicado de Xikão. Caípe, de então propriedade de Hamilton Didier, uma figura de uma das famílias mais importantes do grupo econômico e político da região agreste.

Figura 28 – Retomada da aldeia Caípe*, 1992.



*Da esquerda para a direita: Xikão Xukuru do Ororubá, Antônio Xukuru do Ororubá e Gírleno Xokó.

Fonte: Acervo Povo Xukuru do Ororubá (1992).

Por conta das questões políticas de Caípe, envolvendo grandes latifundiários e representantes das oligarquias políticas locais, e por se tratar da segunda retomada feita pelo povo Xukuru do Ororubá, foi preciso uma estratégia de defesa da comunidade. Articulada por Xikão, muitos parceiros, órgãos indigenistas, universidades e outros estiveram junto ao povo Xukuru na retomada da Aldeia Caípe, garantindo assim, a segurança de todos os envolvidos. Com 24 horas de ocupação, a FUNAI foi comunicada e acionada para mediar o processo de ocupação indígena.

Em 23 de Março, foi emitido o despacho n.º 3, em que o Presidente da FUNAI ratifica as conclusões sobre as pesquisas e estudos de delimitação da terra indígena Xukuru, encaminhando o processo para efetivação da demarcação da área. (Oliveira, 2018).

Em 29 de maio de 1992 é publicada no Diário Oficial da União a Portaria do Ministério da Justiça n.º 259, que declara a posse permanente dos índios Xukuru, “caracterizada como de ocupação tradicional e permanente indígena”. A portaria também determinou que a Funai promovesse a demarcação da área, para posterior homologação pelo Presidente da República. (Oliveira, 2018, p. 14).

Caípe foi um momento decisivo para o povo Xukuru do Ororubá, assegurando uma reforço substancial nas condições de vida das comunidades. Por se tratar de uma das regiões mais produtivas do território, muitos indígenas de outras aldeias, além dos que permaneceram em Caípe, iam trabalhar na agricultura lá. Politicamente, foi um importante momento de vitória do povo Xukuru. (Oliveira, 2018)

Conforme avança a luta do povo Xukuru, os conflitos e ameaças aumentam. Pensando em estratégias de articular um vasto território, como é o caso da Serra do Ororubá, o Cacique Xikão, institui a “Comissão Interna”, organização do povo Xukuru que descentraliza o poder do cacicado, elegendo um representante por aldeia, para que as decisões fossem tomadas coletivamente e que a comunicação pudesse ser mais fluída entre as comunidades.

A comissão, depois de instituída, solidificou a movimentação do povo Xukuru do Ororubá em torno da retomada e autodemarcação do território Xukuru, sendo: Pedra D'Água — Região Serra, (1990), Caípe — Região Serra, Fazenda Queimadas — Região Serra em Cana Brava (1992), Caldeirão e Pé de Serra — Ambas na Região Ribeira (1994), Sítio do Meio e Tionante — Região Serra em Cana Brava (1998). Todas essas áreas foram retomadas no Cacicado de Xikão.

Cada retomada era uma demonstração de força por parte das lideranças indígenas que galvanizava a solidariedade do grupo indígena ao seu redor. Ao instaurar o conflito entre índios e fazendeiros de forma aberta, ocupando uma área, os Xukuru posicionavam-se no enfrentamento. Dormir embaixo da "lona preta", dançar o toré todas as noites e dividir o medo e a incerteza de uma possível repressão por parte dos fazendeiros solidificava os laços de solidariedade entre as pessoas que partilhavam dessas ações. (Palitot, 2003, p. 44)

Em resposta, os latifundiários e posseiros ocupantes da terra indígena, intensificam a violência contra o povo Xukuru, passam a torturar e a encomendar assassinatos de indígenas na tentativa de reverter o processo demarcatório. Foram assassinados, nos anos de 1990, o jovem José Everaldo Rodrigues Bispo, filho do Pajé e procurador da FUNAI Geraldo Rolim Mota Filho, assíduo defensor dos direitos do povo Xukuru. Além disso, os latifundiários locais também financiaram, através da rádio, TV e jornal, campanhas de criminalização do povo Xukuru, chegando, inclusive, a questionar a identidade étnica da comunidade.

Em 05 de Janeiro de 1995, foi publicado no Diário Oficial da União o acordo assinado entre a FUNAI e o Instituto de Terras de Alagoas (ITERAL), que admitiu a realização da demarcação da terra. Assim, foram colocadas as placas que identificavam a área, bem como os piquetes demarcatórios, inclusive em alguns lugares com ocupantes não indígenas, reconhecendo aquele espaço como sendo Terra Indígena, pertencente ao povo Xukuru do Ororubá (Oliveira, 2018).

[Sic] Foi como um sonho. Pra nós novos não, que tinha ouvido há pouco tempo falar de terras indígenas, terras demarcadas. Pra os velhos de 60, 70, 80 anos que viu aquilo ali, pra eles foi um sol que nasceu dentro do povo Xukuru. Uma coisa nunca vista no mundo, pra eles. E tinha velho de 70, de 80 anos que ia lá. Já não podia cortar mato, mas arrastava um garranchinho. Queria ter prazer de tá participando das picadas, da demarcação. E outros que não podia carregar os piquetes, e os novos carregavam, os velhos iam, pegavam um punhado de terra, tirava de dentro do buraco, botavam os piquetes e colocavam a terra. Era uma coisa muito bonita. A Polícia Federal tinha duas caminhonetes grandes e outros carros. Tinha dia de trabalhar 300 homens e eles diziam “eu vou porque eu quero participar”. Era o povo brocando, arando, um negócio muito bonito. (Xukuru apud Oliveira, 2018, p. 15).

Depois de anos à frente do povo Xukuru e participando ativamente na demarcação de terras indígenas em todo o estado de Pernambuco, em 20 de Maio de 1998, Francisco de Assis Araújo, o cacique Xikão, é assassinado no município de Pesqueira a mando dos latifundiários da região.

A atuação do Cacique “Xikão” provocou a ira dos fazendeiros, a oligarquia de Pesqueira, tradicionais invasores das terras Xukuru, financiadores de um pistoleiro que assassinou o Cacique em 20 de Maio de 1998. A atuação do Cacique “Xikão” foi bastante significativa para o povo Xukuru, já que sob sua liderança as áreas do território indígena retomadas das mãos dos fazendeiros, permitiram que os indígenas pudessem plantar e colher superando a miséria e a fome, depois anos, voltarem a ter dignidade. (Silva, 2008, p. 87)

Com o assassinato do Cacique Xikão, a oligarquia local esperava que a luta do povo Xukuru do Ororubá em torno da demarcação de terras acabasse, mas ao contrário, se fortaleceu, reunindo todo o povo Xukuru, em defesa do território sagrado e do legado de Xikão Xukuru, que passa a ser a maior referência de luta de nossa comunidade, como aponta Xukuru do Ororubá (2022, p. 33);

Com sua vida o cacique Xikão uniu o povo em torno de um objetivo em comum, em seu martírio ele despertou o senso de povo, conferiu sua coragem aos que dela precisaram e mostrou com sua passagem que existem coisas pelas quais vale a pena a entrega completa. Xikão deixou de ser homem e se tornou um ideal. Ideias não morrem, elas multiplicam e dão vida. Hoje cada Xukuru pode dizer: “Eu sou Xikão”. (Xukuru do Ororubá, 2022, p. 33).

Outras retomadas foram sendo feitas, entre elas; Fazenda de Abel, em Sucupira (1999), Fazenda Peixe, nas Aldeias Lagoa, Santana e São José (2000), Fazenda Arnaldo Chalegre (2001), Fazenda Santa Rita, Fazenda Paulo Meira e Fazenda de Letícia (2001), Retomada do Santuário, Aldeia Guarda (final de 2001), Fazenda São Severino (2002), Retomada da Escola da Aldeia Cimbres (2002), Fazendas de Zé de Riva — Mascarenhas, Caetano, Rosário, Santa Catarina, Brejinho, Cana Brava (2002), São Francisco, Santa Clara nas Aldeias Santana, Caetano, Curral de Boi e Couro Dantas (2002), Paulinho dos Calçados na Aldeia Caetano (2002), Martins na Aldeia Lagoa (2002), Massaranduba na Aldeia Curral Velho (2002), Jatobá, São Braz na Aldeia Lagoa (2002), e Petribu na Aldeia Sucupira no final do ano de 2002. Além de todas as fazendas de Antônio Carlos, em São José, Boa Vista, Afetos e Santa Catarina (Almeida; Marin, 2012).

[Sic] Quando Xikão morreu ficamos como um enxame de abelha. Tem um enxame de italiana, tem uma abelha grande. A gente mata ela, fica aquele enxame embolando. Ficamos assim, embolando, sem o chefe da gente, né? Mas que dentro da aldeia tem outros que é cabeça forte, andaram muito pelo mundo, aí ficaram sustentando. Ficaram segurando a barreira até quando colocou outro. (Xukuru apud Oliveira, 2011, p. 175)

Sob a liderança de Xikão, foram feitas sete retomadas em todo território ancestral Xukuru, foi também em seu cacicado, que começaram as movimentações que deram início ao processo de regularização fundiária da terra indígena Xukuru do Ororubá em 1989, com as etapas de identificação e delimitação, conforme prevê a legislação. No ano de 1992, sai a declaração que da posse permanente do povo Xukuru mediante portaria ministerial e em 1995, território passa pelo processo de demarcação física, tendo finalmente, o decreto de homologação publicado em 2001.

Do cacicado de Xikão, herdamos o início da organização sócio política do povo Xukuru do Ororubá, a Comissão Interna (1992) e a Associação da Comunidade Indígena Xukuru do Ororubá (ACIX) em 1991, instrumento jurídico que possibilitou ao povo o acesso à políticas públicas e programas governamentais que pudessem auxiliar na garantia dos direitos do povo Xukuru do Ororubá e o Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO) em 1997.

Durante dois anos, o povo Xukuru manteve-se organizado através da comissão interna, que era composta por 12 representantes das aldeias na terra indígena e que estavam organizando as retomadas, junto ao Pajé. No ano de 2000, o Pajé Zequinha, apresenta o novo Cacique Geral do Povo Xukuru do Ororubá, o Cacique Tatuí, Marcos Luidson de Araújo, filho de Xikão Xukuru e Zenilda Xukuru do Ororubá, que dá seguimento a luta do pai.

Marcos Luidson Araújo, filho do cacique Xikão, foi escolhido oficialmente como cacique após o assassinato do pai. Mas para os Xukuru a escolha foi bem antes, quando ele ainda era um menino de apenas 11 anos de idade. A escolha do cacique é feita pelos encantados, confirmada pela Natureza Sagrada. O pajé e o cacique Xikão já sabiam quem seria o próximo cacique e quando as ameaças à vida do Mandarú se tornaram mais frequentes eleapressou a preparação do seu filho. (Xukuru do Ororubá, 2022, p. 33).

Escolhido em ritual ainda quando criança, o Cacique Marcos foi sendo preparado pelo o seu pai, o Cacique Xikão para ser o próximo Cacique do povo Xukuru. Durante sua infância participou das retomadas do território Xukuru, quando jovem, foi enviado ao exército para aprender sobre disciplina, trabalhou como mecânico em Pesqueira e passou alguns anos em São Paulo, quando seu pai, o Cacique Xikão o manda retornar pra Pesqueira. Xikão sendo ameaçando e já pressentindo a sua morte, trata de levar o filho para reuniões, rituais e outras atividades para que este pudesse entender a função de uma liderança.

Figura 29 — Cerimônia que oficializou o cacicado de Marcos Luidson de Araújo, o Cacique Tatuí, como cacique geral do povo Xukuru do Ororubá. Aldeia Pedra D'água, Terra Indígena Xukuru do Ororubá, ano 2000.



Fonte: Acervo do Povo Xukuru do Ororubá (2000).

Para o povo Xukuru, a situação estava difícil, sentindo a tristeza do assassinato de Xikão e a impunidade dos crimes cometidos contra o povo, com o recém cacique eleito, então com 19 anos de idade, foi um período difícil, era preciso de algo que pudesse reunir as forças do povo Xukuru da serra do Ororubá, foi quando, no início dos anos 2000, ocorre a maior retomada realizada pelo povo Xukuru, na aldeia Santana.

Uma venda ilegal de terra colocaria a aldeia de Santana em posse de um dos fazendeiros suspeitos de participar da encomenda da morte de Xikão. Nela estava o maior açude da área, que estava sendo poluído pelo gado colocado na região mesmo com a terra em litígio por já ter sido demarcada. A necessidade de agir era urgente. (Xukuru do Ororubá, 2022, p. 34)

A retomada da fazenda peixe, como ficou conhecida, foi a maior feita pelo povo Xukuru, esse espaço abrangia, além da Aldeia Santana, as Aldeias Lagoa e São José. Essa mobilização coletiva para retomada da terra fortaleceu e reforçou os laços entre o povo Xukuru, mais uma vez aproximando as comunidades em um processo de unidade político — social. Além das questões territoriais, com retomadas e o processo de homologação do território. O cacicado de Marcos Luidson é marcado pelo processo de organização política do povo Xukuru, sob sua liderança, foram criados; o Conselho de Saúde Indígena Xukuru do Ororubá (CISXO); à Jupago Kreká, organização da agricultura Xukuru, e à Poya Lymolaygo, organização da juventude indígena Xukuru (Figura 30).

Figura 30 — Organograma das organizações sócio políticas do povo Xukuru do Ororubá, Diário de Campo I, Maio/2021



Fonte: A Autora (2021).

Em 2001, o povo Xukuru institui a instância da assembleia como espaço deliberativo de maior importância da comunidade indígena. Elas ocorrem anualmente no mês de Maio, entre os dias 17 à 19, Anualmente nos reunimos no espaço Mandarú, na Aldeia Pedra D' água, Terra Indígena Xukuru do Ororubá, entre os dias 17 à 19 de Maio. Dia 20, data do assassinato brutal do nosso Cacique Xikão, depois da cerimônia religiosa no cemitério aonde está enterrado, descemos a serra do Ororubá, a pés, em um ato político simbólico, passamos pela região central do município de Pesqueira, até chegar no local em que Xikão foi assassinado, além do povo Xukuru, contamos com a presença de várias lideranças indígenas de vários povos e regiões. Todas as organizações sócio políticas do povo passam a seguir os encaminhamentos discutidos nas assembleias, como princípios que devem nortear a gestão territorial. Posteriormente, surgiram ainda outras organizações sócio políticas do povo Xukuru, como é o caso do coletivo de mulheres indígenas Xukuru do Ororubá.

Mesmo após o assassinato de Xikão, o povo Xukuru sofre com a violência em decorrência da disputa territorial, em 22 de Agosto de 2001, foi assassinado Francisco de Assis Santana, mais conhecido entre nós como Xico Quelé, lideranças Xukuru do Ororubá foram criminalizadas e posteriormente inocentadas⁴⁹.

⁴⁹Ver mais: <https://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2012/07/em-pe-acusado-de-assassinar-lider-indigena-e-inocentado-em-julgamento.html>

Depois da emboscada e do assassinato de Xico Quelé, ainda foram mortos, em 07 de Fevereiro de 2003, os jovens, Jozenilson José dos Santos e José Ademilson Barbosa da Silva, o Cacique Marcos foi encomendado nesta emboscada. O autor do crime, outro indígena Xukuru, foi preso e confessou a autoria do crime. Este era ligado a um grupo dissidente autointitulado como “Xukurus de Cimbres”.

Os conflitos internos, segundo Fialho (2011), surgem através da criação de uma facção política, majoritariamente pelos indígenas habitantes das aldeias de Cimbres e Cajueiro. O motivo: a gestão de recursos e empreendimentos vindos de fora para serem desenvolvidos no território.

Políticos regionais, empresários e parte da Igreja Católica Romana planejaram um projeto urbanístico e arquitetônico com proporção regional elaborado com a Fundação do Desenvolvimento Municipal — FIDEM. Assim, além dos interesses econômicos envolvidos para realização do referido projeto, o mesmo levou a indução de algumas famílias indígenas de Cimbres e Cajueiro a tentar dividir o território indígena, por meio do reconhecimento de divisão das aldeias, direitos que esbarra na concepção de índios e não-índios e que enxergaram a terra sob ótica comercialista. (Coelho, 2017, p. 44).

Promovendo um rompimento de caráter “administrativo” os agora, Xukuru de Cimbres, queriam que ficassem sob sua responsabilidade o gerenciamento de recursos e projetos para esta aldeia, além de apresentarem uma nova liderança. Também propuseram, à época, o bloqueio do tráfego livre do povo Xukuru do Ororubá para região (Coelho, 2017).

Argumentavam que os projetos que viam para o território apenas beneficiavam as famílias das outras regiões do território — Ribeira e Serra — assim, os Xukuru de Cimbres propuseram uma facção interna, com outra organização política (Fialho, 2011). O povo Xukuru do Ororubá, reagiu e decidiu não aceitar essa divisão pois;

[...] Alegam que esta seria uma manobra para promover a entrada de grupos econômicos e políticos na terra indígena, que estariam oferecendo vantagens particulares aos membros opositores (um dos exemplos por eles citados é de que a empreiteira responsável pela construção da estrada Cimbres-Guarda seria de uma das principais lideranças da facção de Cimbres e de que o mesmo se utiliza de recursos da Prefeitura de Pesqueira para estabelecer relações de apoio aos seus projetos) e negligenciando o caráter daquelas terras tradicionalmente ocupadas pelos Xukuru, que correspondem a uma categoria jurídica que não permite que sejam exploradas à revelia do próprio grupo indígena e da União Federal. Além disso, estariam indo de encontro às formas tradicionais dos Xukuru se organizarem. (Fialho, 2011, p. 72).

A tentativa de assassinato do Cacique Marcos tomou as mídias locais e regionais, pois os nossos adversários políticos exploraram esse fato para tentar deslegitimar as organizações do povo Xukuru do Ororubá. Sendo difundido como conflito interno de largas proporções⁵⁰, as análises, no entanto, estavam distantes de representarem a realidade vivida pelo Povo Xukuru.

Por não se tratarem de duas facções tribais nas mesmas condições de organização, influência e números perante a ampla coletividade, um debate intenso foi feito por todo povo Xukuru, que entendeu que a criação do empreendimento turístico — religioso desrespeitava a comunidade indígena, pois além dos impactos de caráter territorial, ainda desrespeitava as formas tradicionais de organização de nosso povo. Para Fialho (2011) era possível identificar entre os impactos do empreendimento:

1. Preterição dos costumes indígenas; 2. Aumento do fluxo de pessoas (romeiros e visitantes) na terra indígena; 3. Atração de não índios para se instalar em localidades que servem de apoio à visita ao santuário, como Cajueiro; 4. A população indígena da aldeia Guarda foi ignorada pelas iniciativas do santuário; sendo inclusive considerado um empecilho por afastar, com sua pobreza, os turistas e peregrinos; 5. Mobilização de algumas instituições como FIDEM, Prefeitura Municipal de Pesqueira no intuito de efetivar a implantação da reforma do santuário (Fialho, 2011, p. 56).

Com o conflito, 498 pessoas foram expulsas do território Xukuru do Ororubá, envolvidas direta ou indiretamente com o Clã da família, indicada pelas lideranças Xukuru do Ororubá como principais responsáveis pela emboscada e tentativa de assassinato do Cacique Marcos Luidson de Araújo. Os Xukuru de Cimbres foram realocadas posteriormente pela FUNAI em um outro território no município de Pesqueira, às margens da BR 232. Mesmo com as sabotagens, criminalização de lideranças, assassinatos, emboscadas e violência, o povo Xukuru do Ororubá, vem desenvolvendo trabalhos que extrapolam o território sagrado, rompendo com as barreiras impostas pelo do Estado nacional, que mantém uma narrativa que normaliza a ideia de “lugar de índio” e “lugar de não índio”.

Nós, povo Xukuru do Ororubá, somos hoje um dos povos indígenas do Brasil que, a partir do trabalho coletivo e do nosso projeto de vida, imprimimos no nosso meio, na esfera local, mudanças que viriam impactar outros territórios, povos e organizações, à nível regional, nacional e internacional (Figura 31).

⁵⁰ Apesar de muitos jornais explorarem a questão como “conflitos internos de enormes proporções de clãs tribais rivais” não se falava do interesse da gestão do município de Pesqueira, aliados de primeira hora de um então vereador indígena Xukuru de Cimbres e do interesse direto da estado de Pernambuco e da Igreja Católica, que tentavam implementar um complexo de turismo religioso dentro do território Xukuru, sem a aprovação prévia da comunidade que não aceitou tal empreendimento. O conflito ocorreu em 2003, mas começou a ser gestado ainda em 2001, através das sabotagens, ingerências e das tentativas de desqualificação da liderança do Cacique Marcos. Para o povo Xukuru do Ororubá a inoperâncias dos órgãos oficiais em resolver os conflitos fundiários e a morosidade na regularização da homologação de terra indígena, acirrou ainda mais esses conflitos.

Figura 31 – Cacique Tatuí, junto ao povo Xukuru, Brasília, Distrito Federal, 2018.



Fonte: Réu Brasil (2018).

Em 2018, o povo Xukuru do Ororubá ganhou uma ação no tribunal interamericano de Direitos Humanos, em Haia. A decisão, deferida pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, abriu precedente de proporções continentais. Colocando o Brasil no banco dos réus por sua omissão durante mais de trinta anos em relação a disputa territorial e a violência que vitimou, além do Cacique Xikão Xukuru, outros indígenas e aliados do povo Xukuru do Ororubá.

As organizações do povo Xukuru seguem discutindo o importante papel que os povos indígenas tem em todo o território nacional, e da nossa influência na construção do país chamado Brasil.

[sic] Essa vitória representa muito para os povos do Nordeste, do Brasil e da América Latina. É o deficit que o Estado brasileiro tem com os povos indígenas nesses quase 520 anos sendo questionado, de alguma maneira reparado. É um marco legal, na conjuntura atual, onde os povos indígenas vêm sofrendo bastante ataque. Representa exatamente que há um despreparo nos procedimentos administrativos na demarcação das terras indígenas associado à violência. (Correira, 2018, s. p.).

Avançando e desenvolvendo um projeto de vida em que os povos indígenas tenham a sua cidadania reconhecida, o povo Xukuru tem hoje, através das nossas organizações sócio políticas, elaborando projetos e pensando na gestão territorial, através da agricultura do encantamento, do trabalho com a juventude, com as mulheres, a partir da educação escolar diferenciada, com uma saúde diferenciada e também, através das mídias e outras linguagens, recontando a história do nosso povo, a partir de nós. Com um histórico de reviravoltas, marcado pelas disputas com o Estado nacional, o agronegócio local e a poderosa oligarquia fundiária influente no estado de Pernambuco, o povo Xukuru, vem, nos últimos trinta anos, rompendo paradigmas sociais, apresentando uma lógica de povo que se opõe ao sistema capitalista e da sociedade neoliberal, individualista.

Em uma tentativa de tradução epistemológica da ciência dos invisíveis, o povo Xukuru do Oroubá vem apostando em difundir práticas milenares do nosso povo, como possíveis saídas para a gestação de um outro mundo. Uma de nossas principais referências é a ideia de agricultura do encantamento ou agricultura do modo de vida, que pode ser traduzida como uma forma de ver, perceber, sentir e praticar a agricultura que está além do plantar, colher e comer. Mas que está fundamentalmente ligada a ação — ideia de que a agricultura não alimenta apenas o corpo humano, a matéria, mas também e principalmente o espírito. Se trata de uma agricultura que é, além de comida, remédio, medicina, saúde. Para nós e para os anciões já tombados habitantes do reino dos troncos velhos (Xukuru do Ororoubá, 2022).

Em nossa cosmologia, folha seca é sinônimo do reinado dos troncos velhos, que são ancestrais tombados com muitos anos, aos 80, 90 anos e que durante a sua vida terrena, acumularam saberes sobre o plantar, colher, comer e curar. Plantar, comer, colher e cuidar, que sempre foram fundamentais para a discussão social e política do povo Xukuru. *“Eu nasci da folha seca, folha seca de Urubá ... eu me criei na folha seca, folha seca de Urubá”* diz um ponto de ritual de nosso povo, e é nisso que acreditamos, que a ciência dos velhos, tem em si a ideia de bem viver, que está ligada pelo umbigo e através das raízes, com o modo de produzir comida, que produz cuidado, conosco, com a mãe terra. É plantar, partilhar e curar através da agricultura, isso é agricultura do encantamento.

Figura 32 — Tomada de posse da atual gestão municipal da cidade de Pesqueira, Pernambuco. Ao centro, o prefeito eleito, Cacique Marcos Xukuru do Ororubá. Pesqueira, 2020.



Fonte: Sobreira (2021).

Em 2020 o cacique Marcos foi eleito prefeito do município de Pesqueira (Figura 32), cidade sede do nosso território ancestral. Com essa eleição, o cacique Marcos Luidson Araújo, o cacique Tatuí, se torna o primeiro indígena eleito a prefeito para um município do Nordeste brasileiro.

Impedido⁵¹ de tomar posse, através de uma disputa jurídica em mais um processo de criminalização de lideranças indígenas, atua, hoje, como secretário de governo da cidade.

DECOLONIAL, DESCOLONIAL, ANTICOLONIAL, CONTRACOLONIAL? MARCOS TEÓRICOS, DIFERENÇAS, APROXIMAÇÕES E INFLEXÃO DE CONCEITOS.

Embora pareça ser um debate conhecido pela quantidade de produções em torno do conceito de decolonialidade e das tensões criadas a partir desse campo na academia brasileira na última década, é importante elucidar os caminhos por onde se assenta o debate decolonial, seus desdobramentos, entendimentos e até mal entendimentos, em um processo denso de pesquisa, troca e reflexão crítica, sobre esse campo e a atual produção em torno dessa categoria. Neste capítulo, nos dedicaremos a elucidar estes conceitos, em uma tentativa de contextualização histórica. Apresentaremos suas principais categorias e seus tensionamentos em um diálogo direto com a nossa hipótese de pesquisa. Salientamos a importância dessa contextualização para que possamos entender o nascedouro das reflexões teóricas acerca das pedagogias decoloniais.

De maneira geral, é possível afirmar que o conceito decolonial, surge, na América Latina, na década de 1980, através das teorias feministas chicanas *queers* e a partir dos estudos pós-coloniais, quando, pensadoras e pensadores “terceiro mundistas” começam a produzir uma crítica ao mundo colonial, tendo como referência o continente latino-americano. Entretanto, para Walsh (2014)⁵², autores como Frantz Fanon, nas décadas de 1950 e 1960, propuseram a reflexão sobre a descolobização de maneira aproximada com a concepção decolonial de hoje.

Se desprendendo da teoria produzida na Europa ou em outros continentes, os estudos decoloniais se apresentam como avanço do pensamento pós-colonial, proposto na América Latina, como explica Bragato (2014):

⁵¹Depois do ocorrido em Fevereiro de 2003, de vítima, passa a réu em um processo marcado por influência política da oposição para criminalizar o cacique e o povo Xukuru. Leia mais em: <https://deolhonosruralistas.com.br/2021/06/24/por-que-o-prefeito-indigena-eleito-em-pernambuco-nao-toma-posse/>

⁵²Para a autora, o programa/grupo de estudos modernidade/colonialidade não inventou o termo decolonial propriamente dito, que em sua observação, além de já ter sido sugerido por outras e outros intelectuais com algumas similaridades, existem também a prática dos povos indígenas e originários da AL, que há quinhentos anos tem empreendido lutas de caráter decolonial. Sendo assim, considera que o programa não criou exatamente o termo, mas, o ajudou a ganhar visibilidade especialmente no campo acadêmico e intelectual, como categoria de análise.

Se desprendendo da teoria produzida na Europa ou em outros continentes, os estudos decoloniais se apresentam como avanço do pensamento pós-colonial, proposto na América Latina, como explica Bragato (2014):

Aquilo que tem sido denominado de pensamento decolonial está mais ligado aos estudos realizados pelo chamado grupo Modernidade/Colonialidade, formado basicamente por pensadores latino-americanos ou comprometidos com a realidade latino-americana e que propõem uma ruptura mais radical, chamada de desobediência epistêmica, em relação ao saber canônico europeu, mesmo em sua vertente mais crítica. (Bragato, 2014, p. 211 apud Mantelli; Sanchez Badin, 2018, p. 8).

O campo pós-colonial, por sua vez, surge através da aproximação de várias correntes e tradições teóricas, em um movimento de centralidade da colonialidade e suas implicações, enquanto categoria fundamental para a compreensão do mundo moderno. Não sendo possível delimitar este campo teórico “uma vez que os estudos pós-coloniais buscam precisamente explorar as fronteiras, produzir, conforme quer Bhabha (1994), uma reflexão para além da teoria” (Costa, 2006, p. 118). É partir dessa reflexão, que os estudos pós-coloniais, propõem uma análise crítica para entender o período contemporâneo. Ou seja, para esse campo, a colonialidade seria uma espécie de chave capaz de auxiliar no entendimento pleno dos processos sociais da atualidade. Antes de uma sistematização mais rigorosa e da constituição de um campo com categorias e teoria própria, é possível encontrar na literatura

⁵²Para a autora, o programa/grupo de estudos modernidade/colonialidade não inventou o termo decolonial propriamente dito, que em sua observação, além de já ter sido sugerido por outras e outros intelectuais com algumas similaridades, existem também a prática dos povos indígenas e originários da AL, que há quinhentos anos tem empreendido lutas de caráter decolonial. Sendo assim, considera que o programa não criou exatamente o termo, mas, o ajudou a ganhar visibilidade especialmente no campo acadêmico e intelectual, como categoria de análise.

trabalhos com semelhanças políticas e éticas, em que as preocupações intelectuais questionam a universalidade das formas e conhecimentos ocidentais. Esses trabalhos, são a gênese o pensamento pós-colonial.

Por se tratar de um campo inicialmente com uma multiplicidade de contribuições, os estudos pós coloniais não tem um ponto de partida ou uma única raiz, como indica Cheryl McEwan (2008), em um esforço de apresentar uma genealogia da construção do conceito e do pensamento pós-colonial, apontando a base que possibilitou sua formulação.

Para o autor, a discussão tem início nos movimentos políticos e culturais; seguido do movimento de mulheres; dos estudos subalternos; da teoria pós-colonial; das críticas da teoria pós-colonial em relação à questão do desenvolvimento, chegando assim, no conceito de decolonialidade como conhecemos hoje. Outros estudos apontam ainda que os estudos pós-coloniais se estabeleceram, inicialmente, através da crítica literária, sobretudo na América do Norte e na Europa Ocidental, “Iniciada por aqueles autores qualificados como intelectuais da diáspora negra ou migratória — fundamentalmente imigrantes oriundos de países pobres [...]” (Costa, 2006, p. 119). Ballestrin (2013), aponta que a genealogia do pensamento decolonial, teve, principalmente, três frentes, sendo; a tríade francófona, que teve como principais referências:

Franz Fanon (1925-1961) — psicanalista, negro, nascido na Martinica e revolucionário do processo de libertação nacional da Argélia —, Aimé Césaire (1913-2008) — poeta, escritor e político negro, também nascido na Martinica — e Albert Memmi (1920- 2020) — escritor e professor, nascido na Tunísia. Os livros Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador (1947), de Albert Memmi, Discurso sobre o colonialismo (1950), de Aimé Césaire, e Os condenados da terra (1961), de Franz Fanon, foram escritos seminais. (Ballestrin, 2013, p. 92).

Também pelos estudos subalternos⁵³, através dos trabalhos, principalmente de Ranajit Guha; Partha Chatterjee; Homi K. Bhabha e Gayatri Spivak um grupo de intelectuais de origem asiática, oriundos fundamentalmente, da historiografia e finalmente, grupo modernidade/colonialidade.

O pós-colonialismo compartilha, em meio suas diferentes perspectivas, do ‘caráter discursivo do social’, do ‘descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos’, do ‘método de desconstrução dos essencialismos’ e da ‘proposta de uma epistemologia crítica às concepções dominantes de modernidade’. (Costa, 2006, p. 83-84 apud Ballestrin, 2013, p. 90).

⁵³O termo "subalterno" fora tomado emprestado de Antônio Gramsci e entendido como classe ou grupo desagregado e episódico que tem uma tendência histórica a uma unificação sempre provisória pela obliteração das classes dominantes.

Ballestrin (2013), ainda afirma que:

Mesmo que não linear, disciplinado e articulado, o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado. [...] das relações de colonização, colonialismo e colonialidade. (Ballestrin, 2013, p. 91).

Alguns autores afirmam que o termo pós — colonial, não se limita a ideia cronológica de um “após” o período colonial, ou seja, independência de países que viviam sob regimes de dominação territorial, também não se relaciona com a ideia de “voltar a ser o que era antes da colonização”, como aponta Costa (2006);

[...] O prefixo “pós” na expressão pós-colonial não indica simplesmente um “depois” no sentido cronológico linear; trata-se de uma operação de reconfiguração do campo discursivo, no qual as relações hierárquicas ganham significado [...] (Costa, 2006, p. 117-118).

Se assenta, enquanto categoria, fundamentalmente, em um conjunto “de análises econômicas, sociológicas e políticas sobre a construção dos novos Estados, [...] as rupturas e continuidades com o sistema colonial, [...] as alianças regionais etc.” (Santos, 2003, p. 26 apud Mantelli; Sanchez Badin, 2018, p. 6).

Para Costa (2006), a abordagem pós-colonial edificou, a partir da indicação, pouco ou nada evidenciada nos estudos e produções de viés estruturalistas e também pós-estruturalistas, que toda elaboração vem de algum lugar. Desenvolveu uma importante crítica ao processo de produção do conhecimento científico que, estabeleceu como canônico, modelos e conteúdos que se ensaiaram universais, a partir da ideia de reprodução das culturas nacionais europeias. Em outros termos, desvelou a lógica da relação colonial desse processo. Esse movimento de ruptura epistemológica denunciou como, historicamente, eram descritas as experiências e processos de transformação sociais não europeus, sempre analisados em uma lógica funcionalista, de aproximação ou divergência com o que supostamente seria o “centro”, a Europa.

Apesar de não ser fácil orientar uma busca da raiz dos estudos pós-coloniais, é possível identificar, ao menos, sua semelhança ou ainda, convergências com três outras correntes ou estudos contemporâneos. Para Costa (2006), é possível reconhecer uma relação próxima ao o pós-estruturalismo, especialmente através

dos estudos de Derrida e de Foucault; a corrente pós-moderna, sendo observadas algumas restrições, a depender da abordagem, como aponta:

Aceita-se falar da pós-modernidade, como condição, isto é, como categoria empírica que descreve o descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos. Recusa-se, contudo, o pós-modernismo como programa teórico e político, visto que, para o pós-colonialismo, a transformação social e o combate à opressão devem ocupar lugar central na agenda de investigação (Costa, 1993, p. 118).

Para o autor, ainda é possível apontar uma relação entre o campo dos estudos pós-coloniais aos estudos culturais britânicos. A radicalização do argumento pós-colonial, faz emergir então o campo da decolonialidade, enquanto categoria, que centraliza o debate em torno do colonialismo moderno, acontecimento que introjetou os pilares socioculturais da Europa no imaginário social e assentou a sua relação com as regiões colonizadas e, então, de todos os países do planeta (Quijano, 2014).

6.1 A AMÉRICA LATINA E O PENSAMENTO DECOLONIAL

Antes do grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade ser formado na América Latina, outra expressão, inspirada principalmente no grupo de estudos subalternos asiático, foi organizado por alguns pensadores latino americanos e americanistas. Em 1998 é publicado a carta de apresentação do “Grupo Latino Americano de Estudos Subalternos⁵⁴”

O trabalho do Grupo de Estudos Subalternos, uma organização interdisciplinar de intelectuais sul-asiáticos dirigida por Ranajit Guha, inspirou-nos a fundar um projeto semelhante dedicado ao estudo do subalterno na América Latina. O atual desmantelamento dos regimes autoritários na América Latina, o final do comunismo e o consequente deslocamento dos projetos revolucionários, os processos de democratização, as novas dinâmicas criadas pelo efeito dos meios de comunicação de massa e a nova ordem econômica transnacional: todos esses são processos que convidam a buscar novas formas de pensar e de atuar politicamente. Por sua vez, a mudança na redefinição das esferas política e cultural na América Latina durante os anos recentes levou a vários intelectuais da região a revisar epistemologias previamente estabelecidas nas ciências sociais e humanidades. A tendência geral para uma democratização outorga prioridade a uma reconceitualização do pluralismo e das condições de subalternidade no interior das sociedades plurais (Grupo Latino Americano de Estudos Subalternos, 1998, p. 70 apud BALLESTRIN, 2013, p. 94).

⁵⁴Ver c.f Ballastrin (2013, p. 97) O Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos foi originalmente formado por Ileana Rodríguez, John Berverley, Robert Carr, José Rabasa e Javier Sanjinés. O grupo foi formado em um diálogo sul-sul com os indianos em uma universidade do norte, como afirma a nicaraguense Ileana Rodríguez. O leque de influências e trânsitos do grupo é bastante amplo: estudos subalternos, estudos culturais, literários, pós-modernos e críticos latino-americanos, pós-estruturais, pós-marxistas e feministas. Ele foi responsável por inserir a América Latina no debate pós-colonial, marcando suas diferenças com o projeto asiático.

O grupo Latino — Americano de Estudos Subalternos, fundamentado, principalmente no grupo do Sul — Asiático, remonta à década de 1990, quando em 1992, é reimpresso o texto clássico do sociólogo peruano Aníbal Quijano “Colonialidad y modernidad – racionalidad” uma de suas maiores referências.

A declaração de fundação do grupo de estudiosos e intelectuais latino — americanos foi publicada no ano de 1993, na revista *Boundary 2*, que foi editada pela Universidade de Duke dos Estados Unidos da América. Em 1998, Santiago Castro Gómez, um dos estudiosos empenhados no grupo, traduz o documento para a língua espanhola com o título “Manifiesto inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos” (Ballestrin, 2013). De início, alguns apontamentos serão feitos, principalmente por vozes mais críticas da intelectualidade latino-americana. Essas críticas, denunciavam principalmente, a dominação dos estudos pós-coloniais e subalternos como principais referências, apontando que os grupos originais não haviam avançado em uma ruptura adequada com autores do cânone ocidental. Nesta avaliação, a inspiração ao grupo asiático não possibilitava uma produção de teoria própria latino-americana, observando a sua história de dominação e resistência, pontuando o processo histórico próprio do continente, enquanto espaço primeiro a sofrer a violência do esquema colonial/moderno, e sua singularidade, como lugar que serviu de laboratório para desenvolvimento do capitalismo mundial (Ballestrin, 2013). O grupo se desfaz em 1998, devido às divergências teóricas.

Entre as muitas razões que conduziram à desagregação do Grupo Latino- americano de Estudos Subalternos, uma delas foi a que veio opor os que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo) àqueles que a viam como uma crítica decolonial (o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados). Para todos nós que tomamos o partido da crítica decolonial, o diálogo com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente — ou seja, de descolonizar — a epistemologia e o cânone ocidentais. (Grosfoguel, 2008, p. 116 apud Ballestrin, 2013, p. 96).

A partir da desmembração, nasce então o grupo de estudos Modernidade/Colonialidade latino americano, que foi, inicialmente denominado “Programa de Investigação da Modernidade/Colonialidade Latino-Americano” por Arturo Escobar (2003), já chamado por alguns dos estudiosos envolvidos de “Grup Modernidade/Colonialidade” a exemplo de Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel (2007), e “Coletividade de Argumentação da Inflexão Decolonial” por Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010), (Mota Neto, 2018).

O grupo começa a se reunir ainda em 1998. Este, foi sendo construído gradualmente, a partir de seminários, diálogos paralelos e publicações diversas, seja individualmente ou atuando em forma de rede, o grupo sempre teve como foco, a crítica decolonial, que primava, essencialmente, pela sistematização do pensamento latino-americano a partir de saberes silenciados e subalternizados, propondo a percepção da modernidade eurocêntrica, desde a exterioridade, ou seja, não por aquilo que estava fora, mas a partir do que foi marginalizado pelo o que chamam de lado oculto da modernidade, a colonialidade, (Mota Neto, 2018).

Em 2000, foi lançado um dos textos coletivos mais importantes do grupo, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*.

Atualizando a tradição crítica e utópica do pensamento latino-americano, o grupo de estudos M/C, evidencia o argumento pós-colonial por meio da noção de “giro decolonial⁵⁵”. A partir da problematização de velhas e novas questões do continente latino americano, o grupo modernidade/colonialidade, defende a alternativa decolonial — epistêmica, teórica e política — para entender e agir no mundo, que é marcado pelo colonialismo global, em diversos níveis da vida pessoal e coletiva (Ballestrin, 2013). Influenciaram uma produção intelectual densa, principalmente nos estudos nas áreas da filosofia, dos estudos culturais, das ciências sociais, da história e da análise literária, através da ideia de criação de uma epistemologia própria, desde o continente latino-americano, evidenciado os chamados conhecimentos subalternos. Em sua genealogia, o grupo de estudos M/C, herdou influências do pensamento crítico latino — americano do século XX, como indica Escobar (2003):

[a] Teologia da Libertação desde os anos sessenta; os debates na filosofia e ciência social latino-americana sobre noções como filosofia da libertação e uma ciência social autônoma; a teoria da dependência; os debates na América Latina sobre a modernidade e pós - modernidade dos oitenta, seguidos pelas discussões sobre hibridismo na antropologia, comunicação nos estudos culturais nos noventa; e, nos Estados Unidos, o grupo latino- americano de estudos subalternos. O grupo M/C encontrou inspiração em um amplo número de fontes, desde as teorias críticas europeias e norte- americanas da modernidade até o grupo sul-asiático de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana; assim mesmo, muitos de seus membros operaram em uma perspectiva modificada de sistema - mundo. Sua principal força orientadora, no entanto, é uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos. (Escobar, 2003, p. 53 apud Ballestrin, 2013, p. 99).

⁵⁵Termo originalmente cunhado por Nelson Maldonado Torres (2005), significa, resumidamente, um movimento de resistência teórico e prático; político e epistemológico à lógica da modernidade. Emprega a decolonialidade, como terceiro elemento da modernidade/colonialidade. É também um giro geopolítico.

Dentre as principais categorias desenvolvidas pelo grupo, a ideia de colonialidade do poder, é central. Para Quijano (2005), esta se deu;

A partir da classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho. Esta, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. (Quijano, 2005, p.120)

A categoria da decolonialidade surge através do questionamento a ideia de que a colonização haveria acabado com o fim das administrações coloniais e a formação de novos Estados — Nação na periferia do capitalismo.

Para Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), o conceito decolonial é importante, pois evidencia que;

La división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 13)

Assim, para o grupo de estudos M/C o fim da guerra fria representou a destituição do colonialismo da modernidade, ao mesmo tempo que pariu à colonialidade global, descrita como padrão de poder que continuou a organizar, no mundo “pós-colonial” relações de desigualdade entre “centro-periferia” além de relações díspares de poder nas esferas, raciais, de gênero e trabalho (Mota Neto, 2018).

Ao identificar que as relações de poder desiguais não se encerraram com o fim do colonialismo, o grupo de estudos M/C propõe uma segunda descolonização⁵⁶,

⁵⁶Ver c.f Mota Neto (2018, p. 03 - 04). Por descolonização se indica um processo de superação do colonialismo, geralmente associado às lutas anticoloniais no contexto de estados concretos, ao passo que decolonialidade se refere ao processo que busca transcender historicamente a colonialidade, isso é, subverter o padrão de poder colonial, que permaneceu mesmo após o fim da situação colonial.

que possa dar seguimento a primeira, através da criação de novas formas de sociabilidade, que amplie a emancipação dos povos e territórios colonizados, para além dos aspectos jurídico-políticos, envolvendo os aspectos económicos, científicos, raciais, educacionais e de género, sugerindo outras perspectivas relacionais entre pessoas, culturais e natureza.

Uma outra categoria importante para o pensamento do grupo de pesquisa M/C, é a teoria de sistema — mundo, de Immanuel Wallerstein (1974). Esta, apresentou uma perspectiva macrosociológica que explicava a dinâmica da economia — mundo capitalista como um “sistema social total”. Quijano (2005) aprofunda o desenvolvimento desta categoria no campo decolonial. Para os pensadores e estudiosos do grupo decolonial, a colonialidade é um lado oculto da modernidade. Mignolo sugeriu então, a noção de Sistema Mundo Moderno/Colonial para ressaltar essa concomitância entre colonialidade e modernidade e evidenciar que ambas devem ser consideradas a partir de um ponto de vista que inclua a noção de Sistema Mundo.

Outra categoria importante para o campo decolonial é a ideia de pedagogias decoloniais, desenvolvida especialmente por Walsh (2009), que contesta a importância do pensamento hegemônico produzido na Europa (como o modernismo, o pós-modernismo, a teoria social crítica, e os estudos Pós-coloniais) e introduz uma crítica ao pensamento preponderante que advém da Europa, encarando o desafio de refletir a partir de outros sujeitos, de outros lugares (margens e fronteiras) e outras noções de mundo.

Propõem decolonizar o trabalho intelectual através de suas margens e das fronteiras. Para a autora, é importante que uma pedagogia que se proponha decolonial, possa pensar como decolonizar o pensamento e como adicionar a contribuição dos movimentos sociais, sobretudo os movimentos indígenas e afro- descendentes à tradição intelectual latino-americana.

Contudo, a principal categoria desenvolvida pelo grupo, a colonialidade do poder (Quijano, 2005), ao apontar que colonialismo findou-se do ponto de vista institucional, político e jurídico, mas a colonialidade mantém-se, a partir de dinâmicas e matrizes de organização social dos territórios que permaneceram o mesmo, baseados no processo de racialização dos corpos e da hierarquização de

saberes, também dá conta de uma geopolítica do conhecimento, da divisão do saber entre o Norte e Sul, e a pretensa superioridade do sujeito universal-branco — em relação ao sujeito outro — Negro ou Indígena, que seria desprovido de saber e cultura.

Assim, para o grupo M/C, a modernidade não nasce necessariamente no iluminismo ou no renascimento, mas é um fenômeno, particularmente vinculado à colonialidade. Além disso, o pensador peruano Aníbal Quijano (2005) afirma que “Assim como não há modernidade sem colonialismo, também não há colonialismo sem falar de raça” (Quijano, 2005, p. 90):

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (Quijano, 2005, p. 117)

Essas contribuições foram fundamentais para renovação da crítica social latino-americana, a partir de uma análise do processo histórico da formação do sistema capitalista com base no colonialismo e o seu crescimento à globalização do século XXI. A adoção da categoria raça para discutir classe, trabalho e modernidade, foi imprescindível para entender a dinâmica própria da América Latina e a luta de classes, evidenciando que neste continente, a luta de classes também é étnica.

Apesar de fazer apontamentos importantes no que desrespeita a influência do cânone europeu no pensamento popular/subalterno e na produção intelectual latino-americana, o grupo de pesquisa M/C e o campo da decolonialidade não conseguiu produzir e avançar em uma crítica robusta em relação a terra e ao território, e as questões fundiárias, enquanto fatores decisivos para emancipação dos povos.

As principais categorias desenvolvidas pelo grupo não se aprofundam nas categorias terra/território, derivadas, essencialmente, do pensamento originário produzido pelos povos indígenas de Abya Yala e do povo negro em diáspora, se preocupando muito mais com os aspectos culturais e apontamentos subjetivos sem difundir a possibilidade de emancipação desses povos, a partir da reconstrução de seus territórios originários invadidos pelo colonizador e do estabelecimento de uma política vinculada a uma outra cosmologia que não a do desenvolvimento.

Apesar das críticas desenvolvidas ao processo de colonialismo moderno e a relação de dependência dos Estados-nação da periferia do capitalismo global às metrópoles euro-norte-americanas, não se discutem profundamente as relações de recolonização interna, destes mesmos Estados-nação, para com os povos e comunidades tradicionais, habitantes seculares destas terras.

Assim, alguns povos vêm desenvolvendo outras reflexões em contraposição a ideia de desenvolvimento defendida por muitos Estados-nação latino-americanos e pela sociedade moderna branca capitalista. Os Avá Guarani/Ñandeva, por exemplo, observam que o branco entender a ideia de desenvolvimento como linha sucessiva sem fim, o que, em sua análise, leva a humanidade a uma realidade em que constantemente se aproxima do colapso, observando esse movimento, propõem então a ideia de envolvimento, que definem como uma produção de vidas, um movimento que se descola com rapidez, que permite conservar-se o mundo, acabar o mundo e ressuscita — lo em seguida. Produção de vida resumidamente indestrutível, forjada pelo viver o mundo do envolvimento, (Chaparro; Maciel, 2020).

Para o envolvimento, é essencial a relação com a terra. Para a professora indígena Maria Muniz Andrade de Ribeiro, Pataxó Hã Hã Hãe (2021) essa é uma condição inegociável para os povos indígenas “Índio sem Terra não sobrevive” (Aandrade, 2021, p. 146).

A gente pode estar com muita dificuldade com a luta. Quando a gente coloca o pé na terra, o ouvido na terra, quando sente o gemido da terra, escuta o seu chamado, a gente sabe como vai seguir os nossos passos, porque estamos ouvindo. Ela está dando direção pra gente. (Andrade, 2021, p. 74).

Assim, o pecado original do colonialismo, que foi a tomada de terra, passa a ser secundário e figura com pouco destaque na produção acadêmica, surgindo aí, críticas importantes ao pensamento decolonial, por parte de intelectuais indígenas, quilombolas, camponeses que questionam como atingir a decolonialidade e como retomar o controle político e construir autonomias, econômica, alimentar, hídrica de subjetividade e de conhecimento, sem o fator território?

Eliel Benites Kaiowá (2020), em uma pesquisa recente com os povos Kaiowá e Guaraní sobre as escolas e os processos educativos para esses povos, avalia como a expansão do colonialismo, a invasão dos territórios e a violência perpetrada por essas violações, apontam como, para os povos, o território é central para uma resistência estratégica, frente a descaracterização do mundo moderno/colonial e denuncia como, a escala de violência faz parte de um projeto ainda maior, do necropoder do Estado (Mbembe, 2018).

Chaparro e Maciel (2020), apontam que para os Avá Guaraní/Ñandeva, o território é nosso corpo, sendo o lugar mais importante para conseguir evitar o fim do mundo.

Este é nosso corpo, a terra. Envolvimento. Não desenvolvimento. Corpo, terra, teko, tekoha e cosmologia. Sociedade simétrica para o teko da sociedade moderna/capitalista. Mas que faz o caminho contrário. Não o fim do mundo que a cosmologia da sociedade capitalista tanto chama dia e noite com o nome de desenvolvimento. Vai cair tempestade, granizadas e vento forte. Mas sim, um caminho para além do fim do mundo. Envolvimento. (Guaraní; Kaiowá, 2018 apud Chaparro; Maciel, 2020, p. 17).

Para esse conjunto de povos, decolonialidade, seria, na prática, processos de autodeterminação em que o território figura como dispositivo essencial, na luta contra a tirania dos megaprojetos colonialistas e capitalistas que assolam o mundo. O território pode retirar os sujeitos da condição de dependência, pois é através do território, que além das dimensões subjetivas da cultura e da tradição, é que se é possível através de uma lógica coletiva e da alteridade, plantar, colher, comer, curar (Xukuru do Ororubá, 2022), alimentar corpo e o espírito. Para os povos originários das Américas, essas territorialidades constituídas, são elementares enquanto territórios de resistência, que tem histórias, diferenças, igualdades, exigências, lutas e conquistas próprias e que, aonde se pensa e constrói a continuidade e prosperidade dessas coletividades (Marcos, 2020).

O deslocamento forçado a partir do avanço do capital sob territórios tradicionalmente ocupados, além processo de destruição da terra, com empreendimentos arrasadores do meio ambiente, se impõe um grande desafio para os povos em manter-se no mundo globalizado. Na lógica liberal, esses “outros” sujeitos, inúteis para a economia de mercado, já que falam, pensam e se organizam de maneiras distintas, figuram nas cidades, tristemente, como sujeitos além de desapropriados e desterritorializados, também, como inimigos, que devem ser excluídos e tratados como excedentes descartáveis:

O processo de destruição / despovoamento e reconstrução/reordenamento, causa o deslocamento de milhões de pessoas. Seu destino será continuar vagando, com seu pesadelo nas costas, e oferecer aos trabalhadores empregados em diferentes nações uma ameaça a estabilidade de seu emprego, um inimigo pra suplantar a imagem do empregador e um pretexto para dar sentido à irracionalidade racista que o neoliberalismo promove. (Marcos, 2020, p. 24).

Nesse sentido, a desterritorialização forçada por meio da invasão desses territórios, é uma violência que produz a pobreza, reforça o racismo e a xenofobia, além de destruição completa da mãe terra, em nome do “desenvolvimento”. Esses fatores, somam-se ainda, com as doenças de cunho emocional e psíquicas que se abatem sobre nossas comunidades. Krenak (2015), remonta a fala de um ancião norte-americano, em um encontro em Seattle, para refletir como o território é uma possibilidade de saúde, de existência de futuro, sendo então, de fundamental importância para pensar um mundo decolonial.

[sic] “Olha, se vocês nos tomarem essa terra em que nós vivemos, ensina para os seus filhos que essa terra é sagrada. Pisem com cuidado nessa terra. Se vocês não souberem reverenciar essa terra, e não entenderem que tudo que acontece com a terra, tudo que fere a terra, fere os filhos da terra, verão que um dia vocês vão despertar sufocados nos seus próprios detritos”. Essa imagem é terrível. Roubar o futuro é isso. Roubar o futuro dos nossos filhos e dos nossos netos é conviver com a possibilidade dos nossos rios virarem esgotos. (Krenak, 2015, p. 339).

Considera ainda, que a apropriação dos territórios originários por outros povos, é a uma prática (re)colonial, que é perigosa, pois, mantém a prática do extermínio físico, espiritual e cultural dos povos nativos.

Nós não podemos deixar que essa recolonização se consolide de uma maneira tão automática e que isso vire uma coisa natural, porque os nossos filhos e nossos netos é que vão herdar esse futuro duvidoso, além desse lugar que nós aprendemos a amar, que são os lugares dos rios, das florestas, das montanhas serem também apropriados por gente que não sabe cuidar deles. Que vão estragar essas paisagens cada vez mais. Eunão sei se as paisagens em que vocês nasceram ou cresceram têm tanta importância para o seu bem-estar emocional, para seu equilíbrio pessoal, mental. Mas para mim têm. (Krenak, 2015, p. 339).

6.2 ESTUDOS PÓS-COLONIAIS, TENSIONAMENTOS E REARRANJOS EPISTEMOLÓGICOS

Pensadores indígenas, quilombolas e afro-brasileiros latino-americanos, ainda criticam a produção decolonial, observando que é possível construir possibilidades interpretativas, para a história colonial, sem reproduzir (re)colonizações e colonizações internas, a partir do reforço de posturas problemáticas, como por exemplo, o sexismo.

Rivera Cusicanqui (2010), denuncia que o grupo de pesquisa M/C, invisibiliza e ignora fatos internos ao coletivo, criando leituras externas decoloniais, mas reproduzindo internamente a colonialidade. Pontua o fato do grupo de pesquisa M/C ter apenas uma única mulher na condição de pesquisadora associada, além de não dialogar com outros estudos importantes, que inclusive discutiam decolonialidade ainda na década de 1980, como é o caso dos estudos feministas chicanos e etc.

Avalia que é importante pensar a condição colonial como uma espécie de múltiplo paradoxo. Suas principais críticas apontam que existem processos de ocultamento de projetos de modernidade indígena, desde o presente, projetada por uma leitura linear e estática da história dos povos. Essas análises não evidenciam essa modernidade indígena, que deve estar em destaque, para se atingir uma possível descolonização; “donde la autodeterminación política y religiosa significaba una retoma de la historicidad propia, una descolonización de los imaginarios y de las formas de representación” (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 84). Para a autora, o projeto de modernidade indígena é a própria decolonização;

El proyecto de modernidad indígena podrá aflorar desde el presente, en una espiral cuyo movimiento es un continuo retroalimentarse del pasado sobre el futuro, un “principio esperanza” o “conciencia anticipante” (Bloch) que vislumbra la descolonización y la realiza al mismo tiempo. (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 85).

Para Rivera Cusicanqui (2010), só é possível uma manifestação da descolonização, uma teoria decolonial, sem uma prática colonizadora e faz duras críticas ao multiculturalismo e ao hibridismo, que define como essencialistas e historicistas da questão indígena, por exemplo. Outras críticas avançam no sentido

de observar que a teoria inicial da colonialidade do poder, desenvolvida por Aníbal Quijano (2205), não centraliza a categoria raça, enquanto uma categoria econômica, mantêm-se empírica. Desta forma, sua análise seria ainda insuficiente para analisar as relações de poder no sistema colonial/capitalista, como aponta Silva (2019).

A tese de Quijano sobre a relação entre raça (diferença racial), colonialismo, e capital é organizada pela clássica separação (conceitual) sociológica entre estrutura e cultura (ou ideologia), ou o econômico e o social. Essa abordagem permite a tese de que a raça emergiu como um “mecanismo de dominação” colonial, sob a forma de um “princípio de classificação social”, que distingue entre (separa) dois tipos de trabalho: remunerado (branco/ europeu) e não remunerado (não-branco/não-europeu). De acordo com Quijano, raça — ou a colonialidade do poder — opera no capital global ao guiar a distinção entre trabalho remunerado (branco/europeu) e não remunerado (das “raças colonizadas”). Ao nível da teoria, esta explicação do papel da noção de raça sustenta uma descrição do capital como uma totalidade (social) heterogênea, isto é, a “colonialidade do poder capitalista global” constituída através das articulações de todas as “formas históricas de controle do trabalho em torno da relação capitalista trabalhador- assalariado”. Esta toma a seguinte forma: “todas as formas de trabalho não remunerado (são atribuídas) às raças coloniais” e o “trabalho remunerado aos colonizadores brancos”. Sem violar a noção materialista histórica clássica de que o trabalho remunerado distingue o capital, Quijano corrige a teoria do *world-system* com o argumento de que a raça — que surge sob o colonialismo, como mecanismo de controle do trabalho — agora organiza o capital global ao introduzir uma hierarquia na categoria do trabalho responsável por facilitar a exploração de não-brancos / não-europeus em todo o mundo. No entanto, na sua tese sobre a colonialidade do poder, a raça permanece um datum (matéria empírica) social (e não uma categoria econômica), cuja introdução na descrição do contexto estudado produz uma re-formulação do conceito marxista do capital, que o torna capaz de compreender sua configuração mais recente, a saber, a “colonialidade do poder capitalista global”. (Silva, 2019, p. 158-159).

Para a autora, esse erro de análise⁵⁷, impossibilita uma “descrição aceitável da tríade colonial, racial e capital, porque a temporalidade linear nos força a confrontar o ponto de partida: isto é, o racial, como mecanismo colonial, como anterior ao capital global enquanto tal.” (Silva, 2019, p. 161).

Nesse sentido, decolonização é o ponto final, que só será atingido, através de um esforço coletivo, para a desconstrução do mundo como conhecemos, a partir de um afastamento radical, desse mundo, como opera e se organiza;

⁵⁷Ver c.f Silva (2019, p. 161) Propõe uma figuração fractal da tríade formada pelo colonial, racial e capital que, ao violar a separabilidade, provoca o colapso de seus efeitos, quer dizer a anterioridade e a exterioridade. Em vez de descrevê-la como uma relação dentro de uma totalidade, a figura fractal descreve uma implicação, um momento na infinidade. Enfim, em vez do Mundo Ordenado, esta figura refere-se ao Mundo Implicado. Quer dizer, sem diluir o que responde por sua singularidade, estas modalidades de poder modernas apresentam-se profundamente implicadas [deeply implicated] em/como/com uma e a outra. Esta composição (e, enquanto tal, uma decomposição e uma recomposição) torna compreensível a figura da dívida impagável.

A decolonização exige a implantação de outras arquiteturas jurídico - econômicas de retificação através das quais o capital global restaura o valor total que continua a derivar da expropriação do valor total rendido pela capacidade produtiva do corpo do escravo e da terra do nativo. Antes de podermos desenhar tais arquiteturas, precisamos de uma outra descrição da subjugação racial pois a que possuímos hoje não é capaz de compreender a demanda pela decolonização, isto é, necessitamos um des- conhecer e des-fazer [unknowing and undoing] d/o mundo que atinja seu âmago. Antes de começarmos a desenhar coletivamente um modelo da reconstrução, precisamos seguir a Negritude enquanto esta sinaliza que conhecer e fazer podem ser desatados de um tipo específico de pensamento, o que é necessário para abrir a possibilidade para um afastamento radical de um certo tipo de mundo. (Silva, 2019, p. 97).

Outras e outros intelectuais marxistas, adotam o termo “anticolonial⁵⁸” em oposição ao campo da decolonialidade, e produzem suas reflexões em referência a revolucionários marxistas que tratam da colonialidade como problema central nas relações constituídas socialmente e das desigualdades decorrentes do processo de dominação, sendo Frantz Fanon (1925-1961) e José Carlos Mariátegui⁵⁹ (1894- 1930), seus principais expoentes.

Em termos de originalidade, nasce no Brasil uma outra categoria, a “contracolonialidade⁶⁰”, esse campo faz um contraponto mais radical ao decolonial, e é pensando, essencialmente, a partir dos movimentos quilombolas e negros, fazendo também, referência as lutas dos povos indígenas. Essa categoria tem sua maior expressão no pensador quilombola Antônio Bispo dos Santos⁶¹ ou ainda, Nêgo Bispo. Em seu trabalho, faz apontamentos críticos sobre como, o pensamento social latino-americano não conseguiu produzir uma teoria que incluísse de fato, a visão quilombola e as memórias e atitudes de resistência à assimilação forçada dos negros escravizados na colônia e no império. Para o autor, a categoria da religiosidade, é essencial para entender essa resistência dos povos à violência colonial:

⁵⁸Destacamos essa informação para falar que no Brasil, as últimas produções em termos acadêmicos que se filiam ao campo “anticolonial” têm um perfil predominantemente marxista, mas existem outros estudos, que usam a mesma categoria, porém, que não se declaram ideologicamente filados as teorias marxistas ou marxianas.

⁵⁹José Carlos Mariátegui, nasceu em 1894 no Peru. Foi um escritor, jornalista, sociólogo e militante político. Figura como um dos mais influentes pensadores do marxismo latino-americano do século XX, sua obra mais conhecida é “Sete Ensaios de Interpretação da Realidade Peruana”.

⁶⁰Ver c.f Santos (2015, p. 49) Todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios.

⁶¹Nasceu em 10/12/1959, no Vale do Rio Berlengas, antigo povoado Papagaio, hoje município de Francinópolis, estado do Piauí. É lavrador, formado por mestras e mestres de ofícios, morador do Quilombo Saco-Curtume, localizado no município de São João do Piauí, semiárido piauiense.

Tendo a religiosidade se apresentado como fator preponderante para a resistência ao processo de colonização e também por acreditar que a religião é uma dimensão privilegiada para o entendimento das diversas maneiras de viver, resolutiva, pretendo apresentar algumas possibilidades de convivência mais harmoniosa entre os diversos povos, a partir da confluência e da sentir e pensar a vida entre os diferentes povos e sociedades, busquei compreender as diferenças e a interlocução entre a cosmovisão monoteísta interlocução entre a perspectiva desenvolvimentista e as experiências da biointeração...Meu objetivo foi, portanto, refletir de maneira resolutiva sobre a dos colonizadores e a cosmovisão politeísta dos contra colonizadores, refletindo sobre os seus efeitos e consequências nos processos de colonização e de contra colonização. (Santos, 2015, p. 20).

Considerando que o debate decolonial, apesar de estar posto para América Latina desde a década de 80, este é ainda relativamente recente no Brasil, aparecendo de maneira avolumada nos centros acadêmicos nos últimos 10 anos. Na tentativa de traduzir os diversos pensamentos que nascem com a reflexão centrada nas relações coloniais e seus desdobramentos, chamamos atenção para alguns apontamentos que podem ser feitos sobre o debate.

Falar de decolonialidade, sem considerar as lutas que ocorreram nos territórios, os processos de insurgência e resistência de caráter profundamente decolonial, desassociando-os, a partir uma fetichização de conceitos puramente acadêmicos, sem relacioná-los aos movimentos sociais que estão em luta por terra e território, em territórios invadidos, é desconsiderar povos que estão, no presente, refazendo histórias e propondo a decolonialidade na prática.

Em sua potência e importância, o campo decolonial deve continuar sendo expandido, tensionado, pensado e repensado, olhando a história oficial e percebendo as lacunas por seu caráter colonial. Só será possível, retirar um extrato real, fidedigno e honesto a respeito dos povos e territórios historicamente brutalizados pelo colonialismo, os Estados-nacionais e uma ideia violenta de “desenvolvimento” que persegue, apaga, extermina os povos e nossas formas próprias de viver, a partir de uma postura crítica e ainda, fundamentalmente, apaixonada e corajosa, em olhar a história e pensar o presente, daqueles e daquelas que permanecem, ainda, lutando para estar e ser, no aqui e no agora.

DEBATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA, EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO POPULAR.

Divergindo da educação não indígena ou educação escolar urbana, a educação indígena é uma educação integral, que educa o espírito, o físico, o emocional e o cognitivo, em uma relação de co-responsabilidade, entre comunidade, família e escola. Essa educação, contudo, não pode ser vista em uma perspectiva de unidade, já que é bastante plural. Tem pedagogias e práticas distintas, como aponta Meliá (1979, p. 12) “existem tantos modelos de educação indígena, quantas culturas”, já que cada povo indígena tem características próprias, linguagem, cosmologia, tradição e cultura distintas e essa é a base da educação indígena. Nesse sentido, a educação indígena, é tudo aquilo que se aprende — ensina na comunidade, que tem como referência, não apenas o espaço escolar, mas o território, enquanto comunidade de aprendizado vivo, de trocas diárias, como o contar de histórias, os rituais, o aprendizado na agricultura, na pesca, na coleta e na caça.

Se define como um conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam a sua reprodução, perpetuação e/ou mudança. (Luciano - Baniwá, 2006, p. 129).

Essa educação, tem um caráter holístico, pois se propõe a educar para a vida e não para o mercado de trabalho, é uma educação que percorre outros caminhos além da razão, é uma educação de pertença, de presença, de sentido e sentimento que está além das experiências de escolarização e que visa uma formação de homens e mulheres a partir das ideias válidas para aquela comunidade.

A educação indígena se faz no envolvimento, a partir do território — espírito — matéria, pensando a política, organização, construção, ideologia, e a trajetória maior de um povo (Benites, 2014) e seu projeto de vida. Para o povo Xukuru do Ororubá, essa educação é feita a partir do encantamento, em uma relação entre os mais velhos e os mais novos.

[...] Sentir-se tocado pelo natural e respeitar o tempo, espaço e a ciência do encantamento. Reconstruindo assim o que por muito tempo foi negado ressignificando através do saber dos nossos mais velhos, das experiências daqueles que com sua sabedoria resistiram e resistem pela garantia e preservação desse Solo Sagrado considerados como guardiões da natureza. Esse cuidado repassado pelos nossos sábios e sábias promove

uma Educação de Encantamento e conectividade com a Natureza Sagrada, onde possibilita a sensibilidade para leituras e interpretações de seus sinais e consequentemente a previsão do tempo de plantar, de cuidar, de colher e de festejar (Xukuru do Ororubá, 2022, p. 57).

Para Meliá (1979), ao discutir a educação para o povo Kaiowá/Guarani, os principais mecanismos desse tipo de educação é a experiência de vida, que se traduz em um processo de acompanhamento e aconselhamento dos mais velhos para os mais novos, a escuta, a aceitação ou o repúdio na vida comunitária. Essa educação se edifica através da cosmovisão, da experiência partilhada da tradição, pelo respeito à mãe natureza, a paciência, e acontece através da oralidade.

O sociólogo colombiano Fals Borda (2009, p. 9) definiu como sentipensante “aquella persona que trata de combinar la mente con el corazón, para guiar la vida por el buen sendero y aguantar sus muchos tropiezos”, sendo os povos indígenas um bom exemplo de pessoas sentipensantes, em que a razão e o coração, o sentir e o pensar são indissociáveis, rompendo com a dicotomia apresentada pela ideia de ciência moderna, que advoga por uma racionalidade vazia, sem subjetividade e sentimento.

Em Abya Yala, existe uma tradição milenar de educação desenvolvida por estes povos, que determina uma dinâmica própria e plural, em que os processos pedagógicos se manifestam através de metodologias intensas e sentipensantes de alteridade que conjugam os opostos sem submeter um ao outro. É uma educação que reflete o nós, aquilo que pensamos de nós mesmos. Essa educação, constituída a partir de uma prática de comunhão que não é desproblematizada ou romantizada, pois se envolve em tensões que não pretendem forjar uma fusão vazia e abstrata, transforma os sujeitos formados por ela em sujeitos capazes de pensar na existência de elementos heterogêneos coexistindo no mesmo espaço e tempo (Rivera Cusicanqui, 2021).

Com o contato forçado, esse processo educativo foi sendo reconfigurado, produzindo então outras comunidades educativas que extrapolam o núcleo comunitário, arregimentando agentes e instituições, a exemplo da escola.

A educação escolar indígena, por sua vez, vem de uma tradição outra baseada em ideias assimilacionistas e integracionistas, que durante muitos séculos serviu primeiro a coroa e depois ao Estado nacional, na tentativa de homogenização da cultura dos povos, através do ensino de práticas e conhecimentos ligadas a cultura ocidental, como aponta Rossato (2002 apud Benites, 2014):

As políticas escolares para os povos indígenas, no Brasil, desde os tempos coloniais, têm se caracterizado por um contínuo de omissões e discriminações. A questão da escolaridade do índio sempre foi tratada como um “mesmo” a ser reproduzido através de modelos escolares baseados em políticas de integração e assimilação, com a simples transferência dos currículos convencionais das redes oficiais para as aldeias, inteiramente em Português. As línguas e culturas indígenas foram sistematicamente silenciadas e desvalorizadas, até serem substituídas pela língua e cultura “nacional”, sem preocupação com os processos próprios de aprendizagem de cada sociedade indígena. (Rossato, 2002, p. 56 *apud* Benites, 2014, p. 15).

Para os povos indígenas, a escola por muito representou então um espaço violento e estranho, que tinha por objetivo aculturar e reunir a mão de obra indígena para o trabalho e a lida no campo. Contudo, mesmo os indígenas aldeados, que eram obrigados a participar dos espaços de instrução formal muitas vezes sob pena de morte, desenvolveram estratégias para resistir a assimilação forçada, mantendo traços de suas línguas, culturas e tradições vivas.

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 (Cimi, 2001, p. 182).

Para o povo Xukuru do Ororubá, a escola também foi desde o contato até muito recentemente, um espaço violento e estranho, que tinha por objetivo catequizar e formar mão de obra para o trabalho agrícola com a justificativa de que essa era uma atividade desenvolvida pelo “bem estar físico e moral dos alunos” (Maciel, 1980).

A aldeia tem aproximadamente 1.500 indivíduos, nos quais há pelo o menos 300 homens áptos para o serviço de campo, os quais podem frequentar a escola noturna diariamente e a escola prática de agricultura um dia por semana, ou 52 dias por ano, alcançando vantagem imensa de instrução agrícola, dando um resultado prático de trabalho de 15.600 dias por ano. Êste trabalho, convertido numa agricultura inteligente e científica, produz valor considerável. Um só exemplo basta para levar á convicção o que asseveramos. Com 7500 dias de trabalho planta-se muito à vontade quinhentos mil pés de cafeeiro pelo sistema Marques de Oliveira, ilustradíssimo agricultor paulista [...]. (Maciel, 1980, p. 130)

Esse fascículo, escrito por José de Almeida Maciel, político, empresário, professor e jornalista em Pesqueira, foi publicado originalmente no seguinte artigo “Colégio de Urubá” no jornal “A voz de Pesqueira” datado de 26/08/1951 e faz parte de uma série de artigos escritos por este senhor defendendo a manutenção de um escola de formação agrícola, autofinanciada através do trabalho de indígenas Xukuru, além da escola de perfil assimilacionista para “benefícios e lucros” da oligarquia rural local.

Defendia esse tipo de formação, segundo ele, “para transformar uma povoação que hoje é inútil e amanhã talvez perigosa, em um povoado trabalhador e policiado [...] tudo isso sem se desponder um real e sem dar uma polegada de terreno!” (Maciel, 1980, p. 132). Orientada pelo pensamento ocidental de trabalho para acumulação e de desenvolvimento predatório, além da alusão ao trabalho escravo como um sistema de trabalho justo, essa reflexão esteve longe de ser pontual, mas, era o discurso oficial de diversos políticos, organizações e de maneira geral, da sociedade para tratar sobre “a questão dos índios”. Para Viveiros de Castro e Descola (1998 apud Freitas, 2018) essa perspectiva não compreendia de fato a orientação dos povos sobre os espaços de vida dos povos indígenas, como aponta;

Na perspectiva ameríndia, o esforço humano figura como elemento facilitador que, orientado pela observação atenta, empenha-se em potencializar, em vez de controlar, as dinâmicas populacionais das espécies animais e vegetais valorizadas culturalmente. Esse modo produtivo se caracteriza pela pequena intervenção em termos de esforço e trabalho e por um conjunto de estratégias de sedução, em que o que está efetivamente em jogo é conhecer as distintas intencionalidades e preferências ecológicas dos sujeitos, vegetais e animais, para então empreender estratégias simbólicas e mantê-los próximos [...] (Viveiros de Castro; Descola, 1998 apud Freitas, 2018, p. 63).

Nesse sentido, a lógica por trás da ideia de uma escola agrícola para indígenas estava umbilicalmente ligada ao desenvolvimento de certas disposições, valores e anseios próprios da sociedade ocidental e colonial branca e não das sociedades indígenas. Esse processo criou, inicialmente, um tensionamento entre a educação indígena de caráter comunitário e a educação escolar indígena. Para o povo Xukuru do Ororubá, a educação escolar contribuiu para o etnocídio dos povos indígenas e promovendo o apagamento da memória e da história dos povos, além da manutenção da pobreza e dependência das famílias indígenas aos latifundiários.

Com a chegada dos europeus nos territórios indígenas, foi sendo implantado nos povos um novo modelo de educação, a denominada de educação escolar, com o propósito de transmitir a cultura européia, na tentativa de silenciar e apagar a diversidade étnica e cultural do Brasil. Nesse sentido, a lei 6.001 de 19 de dezembro de 1973 que dispõe sobre o Estatuto do Índio, contribui para a implantação do projeto de homogeneização, ao defender no seu artigo 50 que a educação do “índio” deve contribuir para a sua integração na comunhão nacional, ou seja, deixar de ser indígena. (Xukuru do Ororubá, 2022, p. 71)

A educação escolar indígena passou a ser então um espaço que impôs e ainda impõe desafios grandiosos aos povos indígenas, pois é pensada e gerada a partir de lógicas muito distintas daquelas das comunidades das quais foram implementadas. Para Teixeira (1993) a educação escolar oferecida aos povos indígenas, podiam ser classificadas como:

[...] assimilacionista, segundo o qual “as línguas e culturas indígenas são vistas como obstáculos a serem eliminados a fim de que o índio possa ser mais facilmente assimilado à sociedade nacional, substituindo a sua identidade pela de cidadão aculturado. A língua de alfabetização é a portuguesa”; integracionista, segundo o qual, “as línguas e culturas indígenas são vistas como ponto de transição para o aprendizado da língua e cultura oficiais, devendo ser o índio integrado à sociedade, a língua indígena é usada na alfabetização apenas para facilitar essa passagem” (Teixeira, 1993, s. p.).

A escola, nesse sentido, foi durante séculos, a representação formal de um modelo de civilização divergente que ao se impor, através da transmissão e reprodução da cultura europeia, subalternizou o “outro”, reprimindo modos de produção de conhecimento, saberes, o mundo simbólico, as diversas linguagens e cosmologias aqui existentes, naturalizando o imaginário do invasor europeu, enquanto sufocava e negava processos históricos não — europeus (Quijano, 2005).

A instrução formal para os povos indígenas teve como principal representante a igreja católica por meio da companhia de Jesus, ordem dos jesuítas que esteve à frente do processo educacional no Brasil durante dois séculos. Era inserida nos territórios a partir dos aldeamentos e trabalhavam a partir do ensino generalizado, para além da conversão do indígena ao cristianismo. De caráter profundamente teocêntrico, a pedagogia desenvolvida pela companhia de Jesus, baseada no *Ratio Studiorum*⁶², preocupava-se também com a dimensão cultural, visando a criação de uma nova nação, que tomasse como exemplo a cultura portuguesa, profundamente católica, para que pudessem viver de acordo com os princípios cristãos, fugindo do pecado.

Para muitos povos indígenas, a principal agência responsável por impor essa superioridade posicional sobre o conhecimento, língua e cultura foi a educação colonial. A educação colonial ocorreu de duas formas básicas: escolarização missionária ou religiosa, seguida posteriormente pela educação pública secular. Numerosas histórias contadas por diversas nações, contestam o papel crítico desempenhado pelas escolas na assimilação dos povos colonizados, e as formas brutais, frequentes e sistemáticas de negação da linguagem, dos conhecimentos, e das culturas indígenas. (Smith, 2013, p. 82).

⁶²Espécie de coletânea, fundamentada em experiências vivenciadas no colégio romano, a que foram adicionadas observações pedagógicas de diversos outros colégios, cujo objetivo era instruir rapidamente todo o jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo.

Enquanto preocupavam-se em manter a educação comunitária, fora das escolas e dos padrões colonizadores na tentativa de manter a memória das comunidades vivas, eventos históricos imprimiram transformações que possibilitaram, à longo prazo, a escola torna-se, também, um espaço de disputa dos povos originários.

A primeira grande mudança foi a reforma pombalina, datada em 1777, que instituiu as chamadas aulas régias e determinou a expulsão dos jesuítas do Brasil, esse episódio histórico é um marco importante nas mudanças educacionais da época, ainda que os aspectos pedagógicos e metodológicos permanecessem os mesmos, vindo a ser modificados muito tempo depois. Politicamente, a expulsão dos jesuítas depois de duzentos anos à frente do processo educativo e a instituição de um outro modelo de educação via reforma pombalina se constitui como parte do processo histórico, de disputas e tensões, associada a um projeto de nação e a fundação de um Estado brasileiro que viria a sair do status de colônia, em 1822. Ainda assim, a independência não significou mudanças reais já que não houve qualquer alternância estrutural nos modos de governança, nem alteração dos governantes.

No século XX, considerando a necessidade de desenvolver o agora país e tendo início o processo de industrialização, havia a imprescindibilidade de uma escolarização básica para dar conta da demanda dos novos postos de trabalho e a chegada e circulação dos comerciantes, cientistas, viajantes, mercadorias, pessoas escravizadas, livros e a troca de ideias entre os continentes. Assim, educação passa a ser matéria de destaque no debate nacional, que começa a rascunhar uma estrutura educacional para formação imediata de uma mão de obra qualificada que pudesse atender as novas exigências. No entanto, desde o século XVI a educação escolar ofertada aos povos indígenas no Brasil tinha uma prática integracionista e o seu “carro chefe” era a recusa da diferença (Bonin, 2012).

É importante entender que, ao passo que mudanças aconteciam nos grandes centros urbanos, como a independência e a homologação da carta magna no ano de 1824, que não contemplava a existência da população indígena, considerando assim, a população brasileira homogênea, a educação continuava sendo privilégio de alguns ainda que a constituição trate sobre a gratuidade da educação básica, o que acarretou a reorganização do ensino público oficial. Essa reorganização, significou em tese, a garantia dos estudos públicos para os filhos das elites dominantes, ficando de fora, grande parte da população, desprovidos de posses, como é o caso dos povos originários e tradicionais — indígenas e afro-brasileiros — e as mulheres. A relação entre a escola, instrução formal e os povos originários permanece, mantendo-se a exclusão, segregação e violência de características profundamente coloniais, inclusive em boa parte do período republicano.

Olhando textos legais anteriores a constituição federal de 1988, a perspectiva integracionista era evidente: o Código Civil de 1916 considerava os índios “relativamente incapazes, sujeitos ao regime tutelar enquanto não forem adaptados à civilização do país. Também as constituições Federais de 1934, 1946 e 1967 previam a “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional”, a Lei nº 6.001 de 1973 — o Estatuto do Índio — afirmava a necessidade de “integrá-los progressiva e harmoniosamente a comunhão nacional”, estendendo aos povos um sistema de ensino e a criação de escolas orientadas para esse fim (Bonin, 2012, p. 34).

Apenas em 1988, com a aprovação da nova constituição federal, foi possível observar mudanças, especialmente no plano jurídico.

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. (Santos, 2004, p. 4).

Na virada da compreensão da ciência nos diversos âmbitos, como a teologia da libertação e a pedagogia do oprimido, a educação escolar indígena começa a ser formatada no Brasil, a partir da articulação dos povos indígenas, que aos poucos começam desenhar um movimento que se propõe nacional, ainda na década de 1970, impulsionados pelas mobilizações sociais que tomam as ruas do país no período da repressão.

Para Castillo e Lapatí (1985) a década de 1970 vê aparecer uma nova problemática na América latina, com a crise do modelo de desenvolvimento baseado na industrialização e na urbanização acelerada, além das constantes intervenções do capital internacional nos países latino-americanos. É importante destacar ainda que esse momento histórico no continente não ocorre em um vácuo, tendo em vista que lutas por libertação e independência dos países latino-americanos já ocorriam no século XIX. Esse acúmulo, junto aos processos ditatoriais que viviam muitos destes países no século XX, possibilitaram o surgimento de movimentos sociais e guerrilheiros de dimensões consideráveis, dos quais, podemos elencar o movimento indígena, enquanto organização de dimensão nacional, não apenas nas lutas travadas localmente. Com o fortalecimento dessa agenda, muitas lideranças passam a articular os povos a partir de associações, comitês, centros, cooperativas e diversas organizações e representações políticas, que pudessem simbolizar a incorporação de mecanismos que possibilitassem aos indígenas lidar com o mundo institucional da sociedade nacional e internacional, possibilitando tratar de necessidades dos territórios, sejam estas assistenciais ou comerciais.

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 de cada povo. (Luciano - Baniwá, 2006, p. 58).

Simultaneamente, a Educação Popular também passa por diversas reformulações, já que o termo de educação popular não é necessariamente um conceito inovador na América Latina, sendo uma expressão já difundida no século XIX. Todavia, o seu entendimento era limitado a ideia de instrução pública para todos, em uma perspectiva liberal, que relacionava a educação ao “espírito” republicano do “progresso” e da “liberdade”. Com os acontecimentos sociais que agora exigiam novas estratégias políticas para manter-se em conexão com as massas, que deixam de ter um caráter homogêneo do trabalhador urbano, sendo reconhecidos como sujeitos também, os e as faveladas, os e as camponesas, os e as indígenas, os e as quilombolas e demais povos e comunidades e com as propostas e experiências políticas — pedagógicas de Paulo Freire, especialmente no Brasil, a educação popular passa a ser entendida como de uma educação crítica e radical, pois não apenas defendia uma universalização escolar, mas questionava os principais pilares da educação formal, “mais do que isto, questionava os fundamentos mesmos da sociedade capitalista, as remanescências da situação colonial e toda forma de opressão social, de raça e gênero, defendendo uma mudança estrutural da sociedade e da educação” (Mota Neto, 2018, p. 5).

Com a certeza de que as nações de “terceiro mundo” não são atrasadas e primitivas, mas dependentes e radicalmente diferentes, a EP advoga por soluções distintas daquelas dos países “desenvolvidos” e industrializados, a partir da ideia de que, as potencialidades e riquezas das pessoas exploradas, quando bem orientadas e instrumentalizadas, resultam na possibilidade do próprio sujeito oprimido, ser o seu libertador (Castillo; Lapatí, 1985).

Para Mota Neto (2018), a EP pode ser definida em dois níveis, como um movimento, pois uma prática, uma experiência de luta e um paradigma, um discurso, uma teoria, capaz de auxiliar na autoemancipação dos povos.

Veremos que a educação popular libertadora tem se constituído, nesta perspectiva, como uma pedagogia da subversão, ao reagir contra as mais distintas formas de opressão perpetradas pela sociedade moderno/colonial, como o capitalismo, o racismo, o patriarcado, o preconceito linguístico, a discriminação contra as minorias, a negação de direitos sociais, a violência, a humilhação. (Mota Neto, 2010, p. 189).

Essa “nova” EP surge no calor das lutas populares e se coloca à disposição para tentar traduzir, através da colaboração e participação nos movimentos sociais e partidos políticos, do que se tratam essas lutas. Assim, a teoria e a prática desenvolvida pelo campo da EP passam, através da ampliação das vozes populares, dos pobres, campesinas e campesinos, das mulheres, dos indígenas, dos afro- americanos, dos analfabetos e operários a tentar intervir contribuindo para a elaboração e difusão de projetos populares, que expressam intenções e utopias dos povos oprimidos (Gadotti; Torres, 1994).

Para Brandão (1994 apud Mota Neto, 2018, p. 5-6), a educação popular na América Latina apresenta quatro características específicas, desde os anos de 1960, sendo:

- 1 — A educação popular propõe uma teoria renovadora de relações homem – sociedade – cultura – educação e uma pedagogia que pretende fundar, a partir destas relações, uma educação libertadora;
- 2 — A educação popular realiza-se inicialmente no domínio específico da educação de adultos das classes populares, definindo-se, aos poucos, como um trabalho político de libertação popular e de conscientização dos movimentos populares;
- 3 — A educação popular afasta-se de ser apenas uma atividade de escolarização popular (o autor dá como exemplos a alfabetização e a pós- alfabetização) para ser toda e qualquer prática sistemática de intercâmbio de saber, partindo das próprias práticas sociais populares;
- 4 — A educação popular é um trabalho político de mediação a serviço de projetos, sujeitos e movimentos populares de classe, visando à construção de uma nova hegemonia no interior da sociedade capitalista dependente. (Brandão, 1994 apud Mota Neto, 2018, p. 5-6).

5

Em todo continente latino-americano é possível encontrar experiências da Educação Popular em sua característica libertária, a exemplo da EP associada aos movimentos sociais em Pernambuco e São Paulo; No Chile, através de projetos como “Pais e Filhos” em Santiago; Em processos reformistas do Estado, a exemplo da Nicarágua e de Granada; Através da educação comunitária indígena do povo Machupe na Argentina; No México em assessoria na instituição de cooperativas em Tarahumaras; Em campanhas nacionais de alfabetização no Equador e outras experiências vinculadas à movimentos feministas, do diálogo entre educação popular e pesquisa participante e etc (Gadotti; Torres, 1994).

No caso do povo Xukuru do Ororubá, é ainda no cacicado de Xicão Xukuru, que essas questões passam a serem discutidas pela comunidade, a partir de reflexões advindas do movimento indígena, em que se discutia, para além da demarcação de terras, a urgência quanto a mudança do perfil das escolas nos territórios indígenas:

Existe uma educação de forma diferenciada, educação especificamente voltada na cultura daquele povo, ou seja, do nosso povo, porque a gente sabe que é a partir das escolas que as crianças começam aprender os costumes tradicionais dos mais velhos. [...] Então, só a partir das escolas é que a gente tem que fazer o resgate cultural e as crianças no futuro, tem que tomar conta e dar conta desse processo de caminhada que a gente está seguindo. Tá no querer da Natureza. Foi ela que disse, e ninguém pode negar. (Xikão Xukuru, s. p., 1997 apud Xukuru do Ororubá, 2022, p. 7).

Em meio à luta dos povos indígenas pela recuperação dos territórios, surge o consenso entre as lideranças indígenas de que era urgente e necessário também, retomar as escolas que estavam controladas pelos invasores das terras indígenas, servindo como aparelho de reprodução do pensamento colonial que os beneficiavam. Assim, era importante pensar formas próprias de ensino, rompendo com o modelo imposto pelo Estado colonial.

Repensar estratégias metodológicas, currículo e conteúdo, construindo um projeto político pedagógico específico, com calendário específico, que levasse em conta o tempo e a especificidade de cada povo em relação ao tempo de plantio, de colheita, período de chuva, rituais e etc (Xukuru do Ororubá, 2022).

Mesmo com tantos desafios, os povos indígenas assumem a escola como instituição importante e necessária, mas justificam a sua existência no anseio de que ela possa contribuir com suas lutas mais amplas. Se escutarmos as palavras indígenas em encontros e reuniões que problematizam a experiência escolar, vamos perceber o quanto eles procuram delimitar o lugar político da escola. Há expressões, utilizadas de maneira recorrente, que mostram o entendimento de que essa instituição só tem sentido se estiver subordinada às lutas políticas pela garantia plena de seus direitos. (Bonin, 2012, p. 35).

Imprimindo esse pensamento, ainda na constituição de 1988, é possível observar um ganho importante para a educação escolar indígena, quando, no artigo 231 é dado o direito a cada povo “ser reconhecido na sua diversidade social, cultural, linguística e tradicional, assim como o direito às suas terras tradicionalmente ocupadas” (BRASIL, 1988). A educação escolar indígena é legalmente chancelada no Brasil, com um aceno a alteridade, a diferença, já que se é admitida a diversidade social. O reconhecimento, todavia, não basta se não existirem políticas públicas específicas para a execução desse direito, desta forma, os povos indígenas passam a organizar encontros com a temática da educação escolar indígena para tratar sobre: organização pedagógica e administrativa, currículo escolar, conteúdo, princípios, metodologias, formação de professores indígenas, acesso a tecnologias e outros. Nasce assim, no interior do movimento indígena, organizações educacionais vinculadas a lideranças, educadores e educadoras dos povos indígenas que passam a tratar da educação escolar com caráter popular.

Para Luciano-Baniwá (2006) para a maioria dos povos indígenas, a educação escolar passa a ser uma necessidade do pós-contato, já que as comunidades, ao estabelecerem relações extra aldeia, passam a estar inseridos no que tornou a ser conhecido como globalização. Preocupados com uma educação escolar que não dialogasse com nossas culturas e que o resultado desse tipo de formação não fosse uma “porta de saída” dos jovens das comunidades para as cidades, tendo em vista que muitos precisavam sair dos territórios e ir à cidade estudar, o que facilitava o não retorno para as suas comunidades de origem, os povos indígenas passam a elaborar a ideia de uma outra escola;

[...] Apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos necessários para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. (Luciano - Baniwá, 2006, p. 129).

Assim, um dos fundamentos elementares do debate das escolas indígenas, passa a ser a construção e manutenção do território e todo o processo de luta pela mãe terra. É nesse solo fértil, que as lideranças conseguem lançar sementes, pois a luta pela terra é a nossa principal bandeira, e o território, como aliado da educação, passa a ser também um espaço de pesquisa e prática de memória coletiva, que vem transformando os modos de produzir, pensar e agir indígenas. Essa relação, está promovendo o reencontro dos conhecimentos e saberes ancestrais vinculadas à lida com a terra, de cultivo e manejo do solo, por exemplo.

Tendo a escola como esse agente do povo, a luta pela terra, se amplia e passa a ser a luta pela construção de território — local que têm significados culturais, espirituais e de práticas tradicionais, que evocam um sistema de saberes que não é o saber branco, mas as formas de saber e viver indígenas. (Tugny, 2022).

Atualmente, os povos indígenas lutam por uma educação escolar específica, diferenciada e intercultural. Específica pois não deve se relacionar com perspectivas pedagógicas assimilacionistas, de caráter etnocida ou ainda, como comumente é visto em espaços escolares rurais, com uma alfabetização rudimentar e atividades voltadas ao trabalho. Diferenciada, pois cada povo tem uma cultura, tradição, linguagem e cosmologia, ou seja, mesmo entre nós, somos etnicamente diferenciados e os processos e as práticas pedagógicas, o currículo, os conteúdos, e as pedagogias desenvolvidas em cada território precisam ser respeitados e reconhecidos. Já a interculturalidade defendida pelo movimento de professores indígenas, diz respeito, de acordo com Luciano-Baniwá (2006);

[...] Como aquela que possibilite o diálogo intercultural e a construção de relações igualitárias fundadas no respeito, no reconhecimento e na valorização das diferenças culturais, além do conhecimento de inovações científicas e tecnológicas. Nosso entendimento é que a escola, um dos instrumentos usados durante a história do contato para descaracterizar e destruir as culturas indígenas, possa vir a ser um instrumento decisivo na reconstrução e na afirmação das identidades e dos projetos coletivos. (Luciano - Baniwá, 2006, p. 148)

Ao elaborar uma outra proposta de educação, em que a escola possa servir aos povos indígenas, atendendo as demandas e necessidades das comunidades, perdendo a característica de dispositivo colonial, que serviu, durante tantos séculos como mecanismo de regulação social e política, atendendo ao projeto político- pedagógico da sociedade colonial dominante, a educação indígena e seu desdobramento se insere então no grupo de metodologias, de caráter libertadora, libertária, crítico-social e decolonial que fazem parte do bojo de experiências que podem ser também consideradas de educação popular, pois visam promover a quebra da hegemonia de uma sociedade injusta e desigual. Distanciando-se do discurso comum de defesa de uma pseudo “igualdade”. A educação escolar indígena, específica e diferenciada, defende o direito a diferença, estimulando uma relação dialógica, já que para o estabelecimento do diálogo, é necessário que os envolvidos saibam quem são e tenham segurança sobre o que querem, possibilitando assim uma relação de igualdade entre diferentes.

Umbilicamente ligada à princípios ético, políticos e epistemológicos, que defende a ampla participação de setores populares nos processos de produção do conhecimento, a respeito da sua própria realidade enquanto agem pela transformação, a educação popular em diálogo com a educação indígena e o pensamento pedagógico decolonial da América Latina, alarga e aprofunda suas potencialidades e apresenta o seu acúmulo histórico (Mota Neto; Streck, 2019).

É nesse escopo pedagógico que se dá o diálogo entre a educação popular e a educação escolar indígena, que teoricamente desenvolvem críticas à ideia de subalternização e afirmam a necessidade de partir da vida, da realidade e da história dos sujeitos que vivem aqui, sem esquecer suas raízes, mas dialogando com avanços tecnológicos em um fazer intercultural, crítico e respeitoso das diferenças, e um compromisso de auxiliar esses sujeitos à uma prática finalista de emancipação, através da educação, um modo fundamental de resistir a estratégia de colonização racista observada na educação bancária.

Mesmo sabendo que existem dificuldades em transformar os avanços legislativos em políticas estatais de fato, o grande avanço da Constituição Federal foi o tratamento gradual dos povos indígenas como sujeitos de direito na prática indigenista do estado nacional, o que se refletiu na construção das políticas de educação para os povos indígenas no país, ao possibilitar a emergência das discussões acerca de conceitos de educação escolar indígena multilíngue / bilíngue e intercultural, diferenciada e específica, incluindo no ensino formal as línguas e os conhecimentos indígenas, nos sistemas de educação. (Secadi, 2014, p. 22).

Ao fazer uma retrospectiva, é possível constatar fontes de uma pedagogia indígena, mesmo tão invisibilizada na tradição pedagógica teórica, capaz de nos ajudar na elaboração de educação popular intimamente ligada com a realidade própria das classes populares da América Latina, nossas experiências reais, nossos saberes ancestrais, nossas necessidades, culturas e projetos de vida.

7.1 PEDAGOGIAS DECOLONIAIS: PROPOSTAS E INTERLOCUÇÕES

As pedagogias decoloniais podem ser definidas como um conjunto de pedagogias que conversam com propostas anteriores que são também críticas e políticas, mas que surgem de lutas e práticas com sentidos decoloniais. Podem ser consideradas pedagogias decoloniais, aquelas que estimulam o enfrentamento aos mitos racistas que foram sendo implantados a partir da modernidade e a centralidade do pensamento racional ocidental. Pedagogias que avançam na desobediência e na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual, principal aliada e resultado do poder da colonialidade. Ou seja, práticas pedagógicas que possam provocar rachaduras na ordem moderna/colonial, possibilitando outros projetos de vida, baseados em outras experiências em dialogar e estar no mundo.

Nesse sentido, para Walsh (2009, p. 27), a pedagogia decolonial pode ser definida como “uma denominação genérica dada às pedagogias críticas que, ao se alinharem praxiologicamente ao pensamento decolonial, transgridem às inúmeras expressões da colonialidade e da modernidade como mito sacrificial”

Na prática, são reflexões que insurgem em práticas que se propõe a ouvir, e a auxiliar vozes subalternas, para que elas sejam escutadas, para que sejam consideradas, para que elas sejam vistas, enquanto vozes legítimas, de povos e territórios que foram, historicamente, desumanizados. Para Mota Neto (2016),

A pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários” (Mota Neto, 2016, p. 318).

Em sua definição própria, Walsh (2013) afirma que as pedagogias decoloniais se afirmam como:

Metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência [...] pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver — com (Walsh, 2013, p. 19).

Na sua obra “*Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*” Catharine Walsh (2017), explica que o pedagógico é sinônimo uma coleção de práticas, de procedimentos e de métodos com as quais se fortalece a construção das resistências e das insurreições. Aponta que, para além dos espaços escolares e do sentido instrumentalista de ensino e de transmissão do conhecimento, práticas decoloniais estão a serviço das lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação, são práticas de ensino aprendizagem que tomam forma nos variados espaços educativos e que incluem desde educadores populares à profissionais da educação formal. As pedagogias decoloniais instigam o pensar e o produzir através de saberes e racionalidades, práticas e modelos de organizações sociais diferentes das defendidas pela educação ocidental. São propostas pedagógicas que ensejam formas de ser, estar, ver, saber, sentir, pensar, olhar e escutar de outro modo, com horizontes e intenções decoloniais.

Em relação ao pensamento pedagógico, uma das principais referências da autora é Paulo Freire, por seu compromisso com as lutas de libertação e emancipação dos povos. Mota Neto (2015), aponta que a relação da pedagogia decolonial e a educação popular, se assenta em Freire, principalmente;

Em face de sua posição de educador terceiro-mundista, cujo lugar de enunciação é o ocupado pelos oprimidos do sistema — mundo; posição que o leva, em toda sua obra, a denunciar o colonialismo e a colonialidade, e a criar, experimentando, uma proposta político – pedagógica descolonizadora, fundamentada em uma utopia ético — política de libertação da opressão via construção do socialismo democrático (Mota Neto, 2015, p. 147-148).

Para Walsh (2013) a resistência-existência defendida por Freire em *Pedagogia da Indignação*, está para além da resignação ou adaptação a lição destrutiva de negação da vida, mas, fundamentalmente vinculadas a rebelião contra a injustiça, como autoafirmação. Uma resistência que nos mantém vivos (Walsh, 2017). Para conseguir nos mantermos vivos, devemos gritar, romper com o silenciamento forçado;

Los gritos no son solo reacciones y expresiones de susto. Son también mecanismos, estrategias y acciones de lucha, rebeldía, resistencia, desobediencia, insurgencia, ruptura y transgresión ante la condición impuesta de silenciamiento, ante los intentos de silenciar y ante los silencios — impuestos y estratégicos — acumulados. (Walsh, 2017, p. 25).

Nesse sentido, as pedagogias decoloniais devem ser ferramentas, espaços metodológicos capazes de ouvir esses gritos e os auxiliarem a romper com o silenciamento epistêmico, mas ainda, ir além, como propõe “[...] atacar as condições ontológicas - existenciais e de classificação racial e de gênero; incidir e intervir em interromper, transgredir, desencaixar e transformá-las de maneira que superem ou desfaçam as categorias identitárias [...]” (Walsh, 2013, p. 55). Candau (2018), arremata:

As relações culturais não são idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos. (Candau, 2018, p. 23).

Essa relação está posta, quando, após a elaboração da pedagogia libertadora de Freire e o acúmulo histórico da educação popular na América Latina, a movimentação dos povos indígenas, redireciona e engrossa as formulações pedagógico-políticas e passam a pautar, além das questões sociais ligadas as desigualdades e assimetrias observadas no sistema capitalista, as questões étnico- raciais.

Assim, para as pedagogias decoloniais, uma das principais aliadas é a interculturalidade crítica, enquanto desafio epistemológico, que pode auxiliar na superação do mundo que temos hoje e na construção do mundo que queremos amanhã. Para Walsh (2009) existem duas propostas interculturais, uma funcional e uma crítica, sendo a interculturalidade funcional uma abordagem de inclusão, da diversidade cultural. Já a interculturalidade crítica, propõe rompimento, compromisso, não apenas em incluir, mas fundamentalmente questionar a problemática do poder e as instituições e estruturas que são responsáveis pela desigualdade, exploração e opressão:

La interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uni - nacionales por práctica y concepción) y dejando fuera los dispositivos y patrones de poder institucional — estructural — las que mantienen la desigualdad -. la interculturalidad crítica parte del problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida en función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización. (Walsh, 2009, p. 12).

A perspectiva intercultural crítica, é baseada na ideia de promoção da educação como instrumento de reconhecimento pleno do “outro”, possibilitando diálogos, negociações culturais que favoreçam a construção de um projeto comum, onde as diferenças sejam dialeticamente construídas (Candau, 2018). Para Walsh (2001), a Interculturalidade é:

- Um processo dinâmico e permanente de relação comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as singularidades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar.

(Walsh, 2001 apud Candau, 2018, p. 23-24).

Ainda que seja uma perspectiva de fundamental importância, a interculturalidade é ainda uma tarefa desafiadora, já que no presente, é muito comum se observar ao tentar promover o diálogo intercultural, se assumir uma orientação liberal que mantém o debate na superfície, reduzindo-o a criação de espaços para dar visibilidade há algumas diferenças de grupos sociais estigmatizados, sem de fato, tensionar o debate sobre as relações de poder que se estabelecem sobre essas diferenças, que ditam, inclusive, as questões vinculadas a pobreza, segurança, direito e acesso a alimento, moradia, saúde, educação e etc.

Pensar em outras alternativas epistemológicas, propô-las, promover um diálogo com outras formas de se pensar e fazer o processo educacional, ser ferramenta para ajudar no rompimento do silêncio. Nesse sentido, o debate da pedagogia decolonial e da interculturalidade crítica reside na inspiração da pedagogia libertadora, elaborada por Freire e outras pensadoras e pensadores latino-americanos. Para Candau (2010) essa contribuição é essencial:

Otra contribución importante para el carácter particular del desarrollo de la educación intercultural en el continente, tiene que ver con las experiencias de educación popular realizadas a lo largo de toda América Latina, particularmente desde los años 1970.[...]. Estas experiencias han privilegiado los ámbitos de educación no formal teniendo, sin embargo, principalmente desde el final de la década de 1980 e inicios de 1990, ejercido impacto en las propuestas de renovación de diversos sistemas escolares. Su principal contribución en la perspectiva de este trabajo es la de afirmar la intrínseca articulación entre procesos educativos y los conceptos socioculturales en los que estos se sitúan, colocando así los universos culturales de los actores implicados en el centro de las acciones pedagógicas. En esta perspectiva la contribución de Paulo Freire es fundamental. (Candau, 2010, p. 149)

As convergências encontradas entre a educação popular e a pedagogia decolonial, são também observadas na educação indígena, já que essa emerge de um debate profundo sobre a necessidade de uma pedagogia dos povos, que esteja essencialmente vinculada aos territórios, saberes, culturas e modos próprios, que foram, pelo processo colonial, diminuídos, perseguidos e silenciados. Para Candau (2018), é primordial que possamos agir de maneira consciente, a partir da raiz de nossas culturas, através de processos múltiplos e de recusa e silenciamento de determinadas pertencas culturais, mobilizando capacidades de reconhecê-los, nominá-los, trabalhá-los, como tarefa fundamental para uma prática decolonial.

Para Mota Neto (2018) é possível observar essas convergências também quando, tanto na educação popular e nas pedagogias decoloniais, se observam a emergência de: a) educadores subversivos; b) concepção das hipóteses a partir do contexto; c) a valorização das diversas memórias dos movimentos de resistência; d) a constituição de outras orientações epistemológicas; e e) a afirmação da educação como como uma utopia política.

Se para a educação popular e para as pedagogias decoloniais, é importante que o processo educativo esteja associado ao contexto sócio-cultural dos sujeitos e que estes, possam, através da educação reconhecer a si mesmo no mundo, sua classe, sua história, e sua cultura, através de conhecimentos próprios, ligados à suas próprias epistemologias e cosmologias, também estes são fatores importantes para as pedagogias indígenas exercitadas na prática da educação escolar indígena.

“UM MUNDO QUASE ÁRIDO” E AS FOLHAS SECAS DA SERRA DO ORORUBÁ: EDUCAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DECOLONIALIDADE.

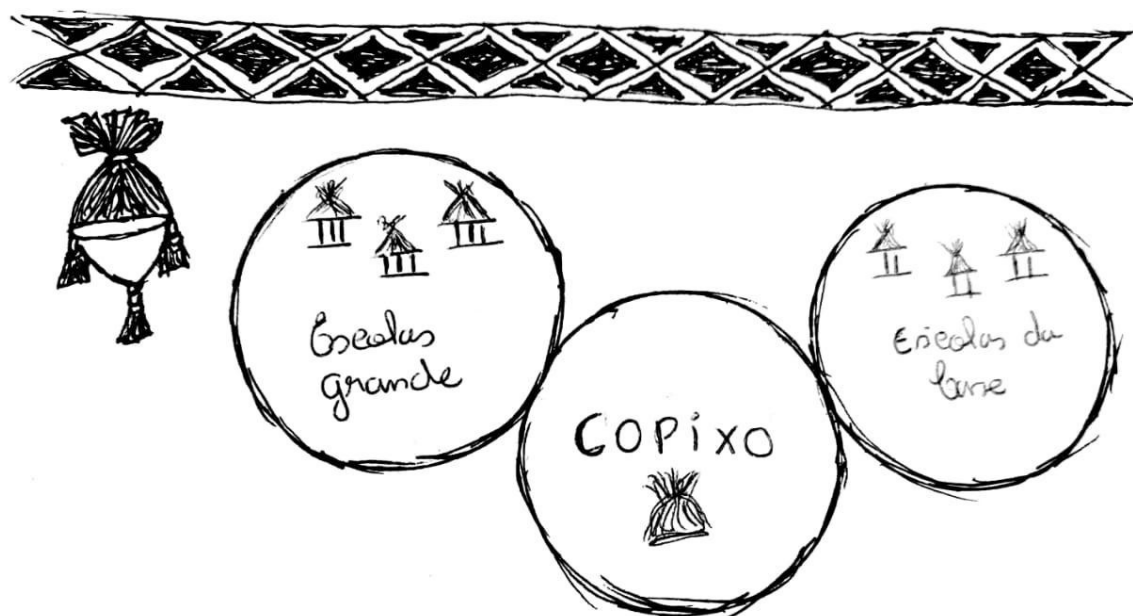
8.1 REFLETINDO SOBRE A PEDAGOGIA INDÍGENA XUKURU DO ORORUBÁ, OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DESSA ESCOLA E DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM BASE NA BIBLIOGRAFIA ATUAL.

Em um contexto de território demarcado, hoje o povo Xukuru do Ororubá tem um sistema educacional interno que organiza 36 escolas, todas atendendo ao ensino infantil e os anos iniciais do ensino fundamental I e II, destas, temos três escolas, nas três regiões — serra, ribeira e agreste — conhecidas por serem as escolas “grandes”. A escola estadual indígena Ororubá, na Aldeia Cana Brava, região Serra; A escola estadual indígena Mílson e Nílson, na Aldeia Cimbres, região Agreste e a escola estadual indígena Memby, na aldeia Pé de Serra, na região Ribeira que trabalham também com os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e duas destas — a escola Mílson e Nílson e a escola Ororubá — com a etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2022, foram matriculados no sistema regular da educação escolar indígena Xukuru do Ororubá cerca de 2.800 alunos, distribuídos em todas as etapas da educação escolar indígena. Divididas por região, hoje o território Xukuru do Ororubá conta com 14 escolas na região Ribeira, 15 escolas na região Serra e 7 escolas na região Agreste. Com aproximadamente 220 professoras e professores, o sistema de educação escolar Xukuru do Ororubá conta ainda com 41 auxiliares, 43 porteiras e porteiros, 51 merendeiras e 68 motoristas.

Vale ressaltar ainda que, entre as escolas Xukuru do Ororubá, não existe a figura do Diretor/Gestor, e sim a figura de coordenadoras e coordenadores pedagógicos. Estes estão divididos entre coordenadores da educação infantil e fundamental I – escolas da base – e os coordenadores e coordenadoras dos ensinos fundamentais II, além do ensino médio, nas escolas grandes. (conforme Figura 33).

Figura 33 – Organograma das coordenações pedagógicas*



*São três coordenações nas escolas “grandes” com ensino básico completo — 1 responsável pela educação infantil e fundamental I e 2 responsáveis pela educação fundamental II e ensino médio. Nas escolas de base — educação infantil e fundamental I — temos 2 coordenações para cada região: Serra, Agreste e Ribeira. Fonte: Diário de campo I da autora (2022).

O levantamento de trabalhos sobre a educação escolar indígena do povo Xukuru do Ororubá foi feito a partir de duas plataformas, sendo; A *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e no Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir dos bancos de dados nas plataformas pesquisadas — procuramos por artigos com os seguintes descritores: “educação” e “xukuru” combinados, “educação escolar” e “xukuru” combinados, “educação escolar indígena” e “xukuru” combinados, “xukuru do ororubá” e “educação escolar” combinados, “xukuru do ororubá” e “educação escolar indígena” combinados, “descolonial” e “xukuru” combinados, “decolonial e xukuru” combinados, “educação popular” e “xukuru” combinados, “educação popular” e “povos indígenas” combinados, “educação popular” e “decolonial” também combinados em ambos os portais. Os filtros aplicados seguem a linha do tempo, que compreende os anos de 2002 à 2022, e os descritores acima informados foram filtrados como “assunto”. Ainda foram filtrados todos tipos de arquivo. Deste levantamento, no catálogo da SciELO, a partir dos descritores acima expostos, foram encontrados conforme Tabela 4:

Tabela 4 – Síntese dos resultados encontrados na busca na plataforma SciELO

DESCRIPTORES	ARTIGOS	TOTAL
“educação + xukuru”	2	2
“educação escolar + xukuru”	0	0
“educação escolar indígena + xukuru”	0	0
“xukuru do ororoubá + educação escolar”	0	0
“xukuru do ororubá + educação escolar indígena”	0	0
“descolonial + xukuru”	0	0
“decolonial + xukuru”	1	1
“educação popular e povos indígenas”	1	1
“educação popular e decolonial”	4	4

Fonte: A Autora (2022).

Com um total de oito artigos encontrados na primeira busca na plataforma SciELO, realizou-se a *leitura de reconhecimento*. Os artigos encontrados foram (Tabela 5):

Tabela 5 – Levantamento dos trabalhos na plataforma SciELO, com detalhes sobre “autoria”, “título”, “tipo de produção” e “ano de publicação”.

Nº	Autoria	Tipo	Título	Ano
01	SANTOS, Lucas Fernando Rodrigues dos; MAURÍCIO, Herika de Arruda; LINS, Fabíola de Melo; SILVA, Isllany Karine Santos da; MOREIRA, Rafael da Silveira	Artigo	Formação ampliada durante residência multiprofissional em saúde: relato de experiência de um cirurgião-dentista com o povo Xukuru do Ororubá (Pernambuco/Brasil).	2021
01	BRITO, Juliana Santos Sibeira; ALBUQUERQUE, Paulette Cavalcanti de, SILVA, Edson Hely	Artigo	Educação popular em saúde com o povo indígena Xukuru do Ororubá.	2013
04	SANTANA, Paula Manuella Silva de; MAGALHÃES, Tiago Queiroz de	Artigo	Caso Xukuru e o Bem Viver do povo Fulni-ô (PE).	2022
05	DAVID, Moisés; MELO, Maria Lúcia; MALHEIRO, João Manoel da Silva	Artigo	Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas.	2013
06	LAMAS, Isabela; BARCA, Stefania; FERREIRA, Souza Bernadete; YANNEZ, Ivonne;	Artigo	Horizontes Ecofeministas.	2021
07	SILVA, Renata de Lima; LIMA, Marline Dorneles de	Artigo	Poetnographies: trieiros and alleys betona Afro-Amerindian poetics and the artistic creation.	2021
08	Mota Neto, João Colares da;	Artigo	Fontes da Educação popular na América Latina.	2019
09	Streck, Danilo R.	Artigo	Contribuições para uma genealogia do pensar pedagógico decolonial.	2021
10	Bustos, Tainá Pérez	Artigo	Aportes feministas a lá educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología	2010

Fontes: A Autora (2022).

O artigo nomeado de “*Formação ampliada durante residência multiprofissional em saúde: relato de experiência de um cirurgião-dentista com o povo Xukuru do Ororubá (Pernambuco/Brasil)*” é um texto de relato de experiência com um residente em saúde sobre seu período como estagiário no polo de saúde do povo Xukuru do Ororubá, na aldeia São José. Discute o processo pedagógico do estágio e como essa experiência repercutiu na formação profissional através do confronto de saberes, acadêmicos e ditos populares. O trabalho traz uma reflexão importante sobre os saberes profissionais instituídos quando destinados a comunidades que tem experiências de cuidados outros, propõe então uma ampliação da formação de profissionais para atuação no Sistema Único de Saúde (SUS) na atenção básica para comunidades originárias e tradicionais.

O trabalho de nome “*Educação popular em saúde com o povo indígena Xukuru do Ororubá*” é baseado em um estudo feito através da pesquisa ação que teve como objetivo analisar e reorientar as ações educativas em saúde realizadas pelos agentes indígenas de saúde (AIS) e os agentes indígenas de saneamento (AISAN). Através da atenção primária de saúde, o trabalho trouxe, a partir de referências vinculadas à educação popular, a reflexão entre trabalhadores de saúde e comunidade sobre cidadania, reciclagem e alimentação saudável que culminou na “I Mostra de Saúde do Povo Xukuru do Ororubá”.

Em “*Caso Xukuru e o Bem Viver do povo Fulni-ô (PE)*” se aborda o conceito de bem viver, através de uma análise crítica sobre as disputas territoriais entre os povos indígenas e os empreendimentos nocivos ao meio ambiente. Aborda o papel do Estado, enquanto mediador dos conflitos nos territórios sagrados, traz como exemplo o caso do povo Xukuru do Ororubá na Corte Interamericana de Direitos Humanos e seus desdobramentos para a aplicação do direito em outros territórios indígenas, faz uma crítica decolonial à ideia universal do direito na efetivação dos direitos humanos. Nesse trabalho, a ideia de uma teoria do direito decolonial, conversa com a ideia de território como fundamento principal para constituição de sociabilidade dos povos indígenas, ao discutir o papel do Estado nacional, faz críticas importantes a processos de violência e marginalização que sofremos ao disputar o território de forma concreta e também, conceitualmente, introduz uma reflexão importante sobre nossa perspectiva de território como espaço de vida.

No artigo intitulado “*Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas*” discute, através de um levantamento da trajetória da educação escolar indígena até a universidade na década de 2000. O objetivo do trabalho foi discutir o currículo da educação superior em relação a perspectiva multicultural curricular norte-americana. Os resultados apontam para uma disparidade no que se refere ao conteúdo curricular observado nas universidades nacionais, reproduzindo etnocentrismo.

O estudo “*Horizontes ecofeministas*” trata de analisar os principais impedimentos para o avanço de uma articulação em torno de ecologias políticas decoloniais. Aponta quais são as propostas transformadoras deste campo e reflete quais horizontes possíveis para a prática feminista ecofeminista através da narrativa de três mulheres ambientalistas e feministas. Aponta caminhos para emancipação através da intersecção entre ecologia política e feminismos.

Em “Poetnographies: trieiros and alleys between Afro-Amerindian poetics and the artistic creation” a discussão propõe uma reflexão sobre o conceito de poetnografia e do campo vivido por meio de uma abordagem metodológica de criação em artes da cena. Apresenta um cenário em que os desafios conceituais e éticos que se impõem frente ao trabalho com poéticas afro-ameríndias em um ponto de vista decolonial. Apresenta um processo de produção de poetnografia que revela alteridades e que reforça identidades através da arte, educação e política.

Um dos trabalhos mais importantes na nossa pesquisa bibliográfica, “*Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial*” trouxe como objetivo refletir a emergência do pensamento pedagógico decolonial na América Latina, através da educação popular. Apresenta as contribuições de Paulo Freire e Orlando Fals Borba para a formatação do pensamento decolonial no continente e dialoga com aspectos intrínsecos ao nosso estudo, ao apresentar, através das contribuições desses intelectuais latino americanos, convergências entre a educação popular e as pedagogias decoloniais, ao estimular o debate entre esses campos, os autores possibilitam ao leitor condições de observar na educação popular um germen de um pensamento próprio latino americano decolonizado.

Em “*Aportes feministas a la Educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología*” é apresentada uma reflexão pedagógica sobre a popularização do uso da ciência e da tecnologia a partir de uma perspectiva feminista. Apresenta, através da educação popular, planejamentos que podem servir para repensar o uso das ciências e tecnologias e suas potencialidades críticas. Através da ideia de feminismo de fronteira e decolonial, explora experiências da vida de homens e mulheres e para o uso da ciência e da tecnologia legitimado através de práticas educativas populares de caráter ético — político — epistemológico.

Com os dados levantados, seguimos com uma *leitura seletiva*, em que identificamos os trabalhos que dialogassem mais diretamente com a hipótese e temática desta pesquisa. Neste momento, destacamos que conseguimos identificar entre os resultados apresentados trabalhos que falavam de categorias como “decolonial”, “educação”, “povos indígenas” e ainda “educação popular”, mas pontuamos que, entre estes, apenas dois artigos conversavam diretamente com os objetivos do estudo em questão. Uma observação importante é que, ambos os artigos falam sobre decolonialidade e a educação popular, mas não através do povo Xukuru do Ororubá, são artigos teóricos que tratam sobre essas categorias de forma mais ampla. Os trabalhos efetivados no território e com participação da comunidade, discutem também estas categorias, porém, na área da saúde.

Um dos trabalhos mais importantes com fontes realmente interessantes e utilizadas neste trabalho foi o artigo sobre educação popular e decolonialidade na América Latina, através das contribuições de Paulo Freire e Orlando Fals Borba, na linha dos nossos objetivos geral e específicos, este trabalho trouxe elementos importantes sobre a aproximação do campo da educação popular e as pedagogias decoloniais, ressaltando o trabalho de dois séculos de educadoras e educadores latino americanos e seus esforços em reconhecer os saberes e sentidos dos sujeitos vistos como “subalternos” na produção intelectual eurocentrada.

Contudo, o resultado encontrado é expressivo, quando refletimos que o povo Xukuru do Ororubá é um dos povos indígenas da região Nordeste com parceira de longa data com várias universidades e pesquisadores e pesquisadoras, em diversos campos do conhecimento. O que nos leva a indagar: Ao tratar de educação popular ou educação decolonial, quais vêm sendo as fontes e lócus de pesquisa observados pelos cientistas educacionais contemporâneos? Se nos últimos anos, o campo da decolonialidade vem se ampliando na academia brasileira, o que significa que o processo educacional de um dos povos indígenas com maior número de pessoas da região nordeste, figurando entre os três principais, e a maior população/território no estado de Pernambuco, não ser objeto de interesse para a área da educação? Como a educação popular e a educação decolonial dialogam com as pedagogias e práticas educacionais indígenas? Essas perguntas se tornam relevantes, na medida que nos aproximamos de reflexões que pensam uma interculturalidade crítica e processos educacionais outros, em que figuram como importantes reflexões o que vem de um lugar de encontro e intermediação de mundos, como é o caso das escolas em territórios indígenas. Por fim, é possível dizer que mesmo com o avanço do debate do campo decolonial e das implicações desta com o campo da educação popular, a educação não indígena ainda mantém um diálogo bastante tímido em relação a maneira de pensar, produzir e atuar dos povos indígenas na área da educação.

O levantamento feito, a partir da *leitura de reconhecimento* no catálogo disponível na biblioteca da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), resultou em (Tabela 6):

Tabela 6 – Síntese dos resultados encontrados na busca no banco de dados da CAPES.

DESCRIPTORES	ARTIGOS	TOTAL
“educação + xukuru”	5	5
“educação escolar + xukuru”	3	3
“educação escolar indígena + xukuru”	3	3
“xukuru do ororubá + educação escolar”	0	0
“xukuru do ororubá + educação escolar indígena”	0	0
“descolonial + xukuru”	0	0
“decolonial + xukuru”	3	3
“educação popular e povos indígenas”	0	0
“educação popular e decolonial”	6	6

Fonte: A Autora (2022).

Através dos instrumentos de busca no banco de dados da CAPES, optamos por pesquisar na etapa da *leitura de reconhecimento* os seguintes descritores combinados a partir dos filtros de tempo – 2002 à 2022 –, tipo de material – todos os materiais –, idioma – qualquer idioma –, e no filtro de busca optamos por escolher a área de – por assunto –, tendo em vista que ao pesquisar sem esses filtros, chegaríamos a um campo muito amplo de trabalhos, muitos deles inclusive sem relação com o Povo Xukuru do Ororubá, comunidade de interesse desta dissertação. Desse modo, a partir dos filtros acima descritos, encontramos um total de vinte trabalhos nesta plataforma.

No processo inicial de *leitura de reconhecimento*, observamos que dentre os vinte trabalhos encontrados na plataforma de pesquisas do periódico CAPES, alguns estudos se repetiam, aparecendo mais de uma vez, mesmo que com uma combinação distinta de descritores. Nesse sentido, seguimos para a *leitura crítico reflexiva interpretativa* apenas com trabalhos não repetidos, o que nos levou ao número de dez estudos, que seguem (Tabela 7):

Tabela 7 – Levantamento dos trabalhos no periódico da CAPES, com detalhes sobre “autoria”, “título”, “tipo de produção” e “ano de publicação”.

Nº	Autoria	Tipo	Título	Ano
01	0 OLIVEIRA, Maria Roseane Cordeiro de; ALMEIDA, Eliene Amorim;	Artigo	EDUCAÇÃO ESPECÍFICA E DIFERENCIADA DO POVO XUKURU: UM CAMINHO PARA A DECOLONIALIDADE?	2019
02	0 Silva, Jaqueline Barbosa da	Artigo	Formação, pesquisa e práticas no contexto da educação escolar indígena: as ações do Pibid Diversidade no povo Xukuru do Ororubá.	2018
03	0 GOMES JÚNIOR, Celonildo Mota; COSTA, Claudete Francisco do Nascimento	Artigo	Saberes docentes indígenas: um estudo das práticas pedagógicas em aulas de ciências nas escolas Xukuru, Pesqueira-PE	2017
04	0 NÓBREGA, Flavianne Fernanda Bitencourt; MONTANHA, Camila.	Artigo	How the indigenous case of before the Inter-American Court of Human Rights can inspire comparative studies on property rights	2021
05	0 ARAÚJO, Aline Praxedes; SILVA, Severino Bezerra da	Artigo	Educação Popular e os movimentos sociais do campo	2021
06	0 CRUZ, Pedro José Santos Carneiro; ARAÚJO, Renan Soares; MÉLO, Celâny Texeira; RODRIGUES, Ane Flávia de Souza	Artigo	Extensão Popular: Bases teórico - metodológicas	2021
07	0 MOTA NETO, João Colares; STRECK, Danilo R.	Artigo	Fontes da educação Popular na América Latina: Contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial	2019

Nº	Autoria	Tipo	Título	Ano
08	1 MOTA NETO, João Colares da	Artigo	Toward a decolonial pedagogy in Latin America: Convergences between popular education and participatory action research	2018
09	1 Moris, Eric	Artigo	An overlook on popular education and on the epistemologies of the South: the Social Movements Popular University	2017
10	1 RODOLPHO JUNGERS ABIB, Pedro	Artigo	Culturas Populares, Educação e Descolonização	2019

Fonte: A Autora (2022).

O artigo intitulado “*EDUCAÇÃO ESPECÍFICA E DIFERENCIADA DO POVO XUKURU: UM CAMINHO PARA A DECOLONIALIDADE?*” é fruto da conclusão do curso e especialização em Educação Intercultural e Decolonialidade, tem entre seus autores, uma professora indígena do povo Xukuru do Ororubá e membra do COPIXO. O trabalho teve como objetivo a caracterização das práticas pedagógicas dos professores Xukuru do Ororubá relacionando-as a elementos da prática pedagógica decolonial. Destaca que, embora a educação escolar indígena Xukuru do Ororubá mantenha algumas características coloniais, consegue desenvolver práticas relacionadas a práticas decoloniais.

Em “Formação, pesquisa e práticas no contexto da educação escolar indígena: as ações do Pibid Diversidade no povo Xukuru do Ororubá” abordou-se ao Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade no contexto da educação escolar indígena e propôs uma análise em torno de estratégias de trabalho e práticas e intervenções que fortaleçam a autonomia coletiva, o processo de construção do conhecimento e o fortalecimento da identidade étnica.

O estudo “*Saberes docentes indígenas: um estudo das práticas pedagógicas em aulas de ciências nas escolas Xukuru, Pesqueira-PE*” é resultado de um trabalho de conclusão de curso que teve por objetivo analisar o trabalho pedagógico de professores indígenas Xukuru do Ororubá, no ensino de ciências na comunidade. Avaliam que, as práticas pedagógicas das ciências naturais, quando em diálogo com os saberes populares, vinculados principalmente as ervas medicinais transformam a prática pedagógica em uma prática vinculada a realidade local, valorizando e fortalecendo a cultura do povo.

“How the indigenous case of before the Inter-American Court of Human Rights can inspire comparative studies on property rights” desenvolve uma análise comparativa entre direitos privados e o campo decolonial, a partir da decisão da corte interamericana de direitos humanos envolvendo o povo Xukuru do Ororubá vs. Estado brasileiro. Para as autoras, o trabalho desvela os problemas e conflitos de se observar a ideia de direito privado a partir de uma tradição eurocêntrica. Traz uma crítica sobre o contexto colonial e disfuncional da lei brasileira em relação as propriedades indígenas e uma inspiração decolonial para processos legais similares.

“Educação Popular e os movimentos sociais do campo” faz uma reflexão acerca da educação popular desenvolvida pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e no Movimento da Mulheres Trabalhadora Rural - Nordeste (MMTRE- NE) enquanto uma proposta decolonial. Analisa como a educação popular pode ajudar para o desenvolvimento de uma prática educacional decolonial pelos movimentos estudados.

“Extensão Popular: Bases teórico-metodológicas” que tem participação nossa, analisa através de uma abordagem teórica-metodológica o conceito de Extensão Popular. Ao desenvolver o seu processo histórico-conceitual, defende a articulação entre a extensão — o ensino — e a pesquisa universitária, inovando sobre o fazer extensionista através de um diálogo com o campo decolonial.

O estudo *“Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial”* tem como objetivo refletir a emergência do pensamento pedagógico decolonial na América Latina, através da educação popular. Apresenta as contribuições de Paulo Freire e Orlando Fals Borba para a formatação do pensamento decolonial no continente.

O artigo intitulado *“Toward a decolonial pedagogy in Latin America: Convergences between popular education and participatory action research”* investida a possível convergência entre o campo da educação popular e da pesquisa participativa, a partir de reflexões de Paulo Freire e Orlando Fals Borba. Apresenta o argumento de que a convergência existente entre a educação popular e a pesquisa participante é uma das mais frutíferas e criativas elaborações intelectuais produzida na América Latina capazes de apontar para uma pedagogia decolonial.

“*An overlook on popular education and on the epistemologies of the South: the Social Movements Popular University*” apresenta algumas experiências da Universidade Popular dos Movimentos Sociais na América Latina, à luz da relação da educação popular e das epistemologias do Sul. Aborda alguns dos desafios que se apresentam na articulação das resistências e da criação de alternativas emancipatórias.

“*Culturas Populares, Educação e Descolonização*” discute culturas populares e processos educativos estabelecendo conexões entre uma ação política decolonial. Aponta que culturas populares podem ser entendidas também como práticas de descolonização, aqui descritas como resistência, tomada de consciência e educação libertadora para aquelas e aqueles que procuram estimular esse projeto decolonial em construção.

Após essa fase, damos seguimento as etapas de *leitura crítico reflexiva e interpretativa* com os trabalhos que dialogam com os objetivos da presente dissertação. Um primeiro fato importante de ser destacado é que dos trabalhos encontrados, seis dialogam, ainda que indiretamente com os objetivos propostos por esta dissertação, um destes trabalhos é fruto da reflexão coletiva de autores, dos quais, entre eles, figuram uma indígena Xukuru do Ororubá.

Formada no curso de licenciatura intercultural, atua como professora e é membra do Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá. Essas informações, certamente nos apontam algumas questões: 1) o interesse do estudante indígena em dar algum retorno a sua comunidade, através dos seus trabalhos, desenvolvendo reflexões que são coletivas, ou seja, do povo, mas que vem também do espaço acadêmico, em um processo de cruzamento de fronteiras, como aponta Canclini (2001 apud Benites, 2014, p. 19) que “[...] não é sinônimo de fusão sem contradições, mas, sim, que pode ajudar a dar conta de formas particulares de conflito geradas na interculturalidade recente em meio a decadência de projetos nacionais de modernização na América Latina”. Neste sentido, trabalhos como este, se juntam aos esforços de descolonização dos povos indígenas de Abya Yala, em um projeto de modernidade contemporânea indígena, em que “[...] em uma espiral cujo movimento é uma contínua retroalimentação do passado sobre o futuro, um “princípio esperança” ou “consciência antecipante” Bloch (1971), que vislumbra a descolonização e a realiza ao mesmo tempo” (Rivera Cusicanqui, 2021, p. 92).

Além de que, esses estudos ainda apontam 2) o crescente movimento de esforços dos povos indígenas, estando em situações de fronteira, em traduzir especificidades de suas comunidades, ontologias, cosmologias e epistemologias próprias, na tentativa de apontar a possibilidade de alternativas viáveis para a escola, não apenas a indígena, mas também para a não-indígena (Benites, 2014), a partir da interculturalidade crítica.

Ao identificar, descrever, analisar e ao mesmo tempo traduzir práticas pedagógicas, pesquisas e metodologias de territórios e povos que foram brutalizados pela colonização, pesquisadores indígenas passam a promover um debate, muitas vezes desconfortável ao espaço de produção de pensamento hegemônico que é a academia, ao apontar que nossas práticas não são novidade, não fazem parte de um “pós-modernismo”, ao contrário, já que para o povos indígenas a história não é linear, mas se juntam a práticas e estratégias milenares, de resistências e conflitos (Rivera Cusicanqui, 2021), criatividade e rebelião que nos possibilitaram ressurgir, readaptar, reinventar, refazer e construir um projeto de futuro em que nós, povos nativos, estamos presentes.

Apesar de tardia, esses caminhos — conversas apontam existências possíveis, a partir de reflexões críticas e de uma proposta de alteridade radical, reelaborando a possibilidade de existência através, por exemplo, de Ideias para adiar o fim do mundo, apontadas por Ailton Krenak (2019). Para o autor, o mundo segue sendo destruído por que a modernidade capitalista impôs uma separação brutal, entre o homem e a natureza, e apagou a sua memória. Esse processo resultou no adoecimento do humano e do planeta, que corre sérios riscos por causa da produção predatória e de acumulação que empobrece a terra e as pessoas. A solução seria uma escuta atenciosa a natureza, através da elaboração dos povos antigos sobre como conviver e coexistir, sem destruir.

Outro esforço de tradução entre o pensamento nativo para o pensamento moderno, é ideia de evitar a queda do céu (Kopenawa; Albert, 2015), que através da cosmologia Yanomami, problematiza as ações do homem branco e suas “peles de papel” e como estas tem destruído o mundo. Assim, ao gerar a destruição estamos vivendo sob a possibilidade de queda do céu. O Xamã, liderança e pensador Davi do povo Yanomami propõe uma reconexão, uma revisitação, um outro olhar para o que o branco chama de desenvolvimento e aponta que se o céu desabar em nossas cabeças, estaremos fadados a morte, todos nós.

A Terra Sem Males dos povos Guarani (Yvy marã e'ỹ) faz referência a ideia de uma terra, aonde não haveria fome, guerras ou doenças. Faz parte da cosmologia dos povos Guarani, a busca por um território — espaço, em que viver em plenitude, como explica Neumann (2009);

As migrações praticadas pelos guaranis estão ligadas ao sentido da terra, do território e do espaço social (...) Para os guaranis a terra não é uma divindade, mas está impregnada de toda experiência religiosa. A terra, por sua vez, é o suporte, um meio para eles efetivarem a sua economia de reciprocidade. É através da terra que eles procuram atingir toda sua plenitude. Assim, em determinadas ocasiões, devido à manifestações do líderes espirituais, por seu tom profético e a busca por novas terras, alguns etnógrafos sentiram-se autorizados a firmarem que todo o pensamento dos guaranis estava orientado em torno da terra sem mal. (Neumann, 2009, p. 232).

A Cosmonucleação regenerativa e o Encantamento Xukuru são a nossa aposta para propor um outro mundo possível. Proposta reflexiva que está permanentemente em construção é uma atualização de pensamento que está posto desde um período anterior a compreensão. Se relaciona com a ideia do bem viver Xukuru do Ororubá, do nosso projeto de vida, da agricultura do encantamento que produz regeneração, cuidado e preservação a territórios agredidos pela violência colonial e o avanço do capital. Diz respeito a pensar os pontos de força de cada território, os reinados, das pedras, das águas, nas folhas, das pedras e a partir deles, curar a terra, curar os espíritos.

Na cosmonucleação o homem é natureza, está sendo natureza e devolvendo a natureza para própria natureza. Então ele passa a ser uma peça importante para o sistema. Mas para além desse fluxo dos humanos, têm também o fluxo dos espíritos. Eles estão em fluxo porque se a gente está regenerando uma paisagem doente, os espíritos retornam para aquele local. De certa forma, regenerar uma paisagem é curar as feridas deles. Se a terra está doente, os espíritos estão doentes. Se a terra está cortada, envenenada isso também reflete na saúde espiritual dos próprios seres de luz. (Xukuru do Ororubá, 2022, p. 3)

Em contra posição ao genocídio, ecocídio, etnocídio em curso do projeto de desenvolvimento moderno predatório que é incapaz de abdicar de estruturas que produzem desigualdades, desumanizam e transformam aqueles que não se rendem em inimigos do avanço da humanidade, os povos indígenas, de geografias, línguas, tradições e cosmologias diversas, propõe outras formas de viver e produzir, de se relacionar, que podem nos auxiliar no caminho de uma prática decolonial capaz de subverter a lógica violenta da colonização.

Os artigos que consideram e analisam as práticas pedagógicas do povo Xukuru também foram importantes leituras para este trabalho, de forma que apresentaram argumentos discursivos de como, para a educação escolar indígena, é importante um processo de contextualização dos conteúdos aos processos próprios de entendimento do povo, avaliando e muitas vezes, associando os conteúdos gerais aos específicos, como é o caso do uso de ervas medicinais para trabalhar a disciplina de ciências.

Ademais, os artigos que tratavam da decolonialidade e da educação popular, também foram fontes importantes no que desrespeita o arco teórico de cada campo, nos possibilitando conhecer e reconhecer categorias, contextos, propostas e evidências teóricas.

8.2 APONTAMENTOS E PERSPECTIVAS A PARTIR DA ANÁLISE DOCUMENTAL DE REGISTROS DA LUTA E DOS PROCESSOS EDUCATIVOS DO POVO XUKURU DO ORORUBÁ.

Por mais de cinco séculos, as práticas e conhecimentos dos povos indígenas na América Latina ficaram apagados, emudecidos, rejeitados, anulados e excluídos pelas instituições oficiais da nação, como as universidades e ambientes escolares, as escolas serviram como aliada aos processos de genocídio e etnocídio indígenas (SOUZA, 2012). Em um processo intenso e luta por terra e território e pelo fortalecimento da identidade étnica, as comunidades indígenas passam a disputar o espaço escolar, dialogando com outra lógica educativa.

O período pós-constituição e a década de 1990, é um importante marco histórico para a luta da educação escolar indígena no Brasil. Nesse período são aprovadas leis que regulam a educação escolar indígena, a exemplo da transferência da responsabilidade federal da educação escolar indígena da FUNAI para o Ministério da Educação em 1991⁶³; As diretrizes para Política Educacional de Educação Indígena em 1993; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com artigos específicos⁶⁴ para a educação escolar indígena em 1996; O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas em 1998;

⁶³Ver C.f (Bonin, p.37, 2012) Ainda em 1991, foi editada a Portaria Interministerial 559/91, estabelecendo que a educação escolar indígena deixa de ter o caráter integracionista, conforme previa o Estatuto do Índio/Lei nº 6.001/73 e passa a ser regida pelo reconhecimento da multiplicidade cultural e linguística dos povos indígenas e pelo direito a eles assegurado de viver de acordo com suas culturas e tradições.

⁶⁴Ver C.f (Oliveira, p. 57 — 58, 2021) Em 1996 também foi aprovada a Lei nº 9394, que prevê nos seus artigos 78 e 79 programas integrados de ensino e pesquisa na perspectiva de uma educação intercultural, com o intuito de recuperar as memórias históricas dos povos e da valorização de suas ciências. Com base nessa Lei, começam a ser criados cursos de licenciatura intercultural para professoras/es indígenas.

A aprovação da resolução de 03/1999 (BRASIL, 1999) na Câmara Nacional de Educação, que possibilitou a estadualização das escolas. Em Pernambuco, esse foi um grande ganho para educação escolar indígena, pois;

[...] Estes enfrentavam problemas com os municípios, devido aos governantes serem invasores (posseiros ou fazendeiros) das terras indígenas, e dificultavam ou impediam que a educação fosse específica e diferenciada. (Oliveira; Almeida, 2019, p. 10-11)

Não distante da movimentação nacional, em Pernambuco, essa realidade começa a ser transformada também nos anos 1990, quando, concomitante à elaboração do Estado nacional de uma legislação educacional voltada para as populações originárias, os povos passam a se organizar, pensar e propor uma educação escolar específica e diferenciada, como uma possível aliada no fortalecimento, resgate e manutenção da memória coletiva das comunidades indígenas. Especialmente para o povo Xukuru do Ororubá, é na década de 1990 que as discussões sobre a educação escolar indígena no território passam a ser feitas, primeiro através do conselho de lideranças e do cacicado de Xikão Xukuru.

Em 1992, é realizada na aldeia Lagoa, com o apoio do CIMI, o primeiro encontro de Educação Escolar do povo Xukuru do Ororubá: “Começamos a discutir a educação diferenciada e intercultural sob a liderança do Cacique Xikão, o Mandaru. Ele entendia que a luta pela escola específica é tão importante quanto à luta pela terra” (Xukuru do Ororubá, 2005, p. 2). Para muitas educadoras e educadores indígenas, esse encontro na aldeia Lagoa, foi, na verdade, a primeira Conferência da Educação Escolar Indígena do estado de Pernambuco, tendo em vista que neste encontro, estavam, para além da comunidade Xukuru do Ororubá, representantes das outras etnias do estado, a convite de Xikão.

Xikão visitou os sete povos indígenas no estado de Pernambuco, convocando as lideranças para que viessem ao território Xukuru aonde ia ser realizado esse encontro, com o objetivo de buscar uma política de educação escolar indígena em nível de estado. Então, esse encontro passa a ser a maior referência dentro da história de luta da Educação no nosso estado de Pernambuco, uma vez que Xikão propunha lutar por uma educação específica e diferenciada que respeitasse cada povo indígena com seus processos próprios de ensino e aprendizagem. (Xukuru do Ororubá, apud Oliveira, 2021, p. 71)

Enquanto avança a discussão sobre a formatação de uma educação escolar indígena no estado de Pernambuco, paralelamente, o povo Xukuru do Ororubá vivencia o processo de disputa territorial com os posseiros através das retomadas. Para Xikão, era fundamental que as escolas fossem reorganizadas para servir ao povo. Era estratégico para fortalecimento da luta por terra e território, considerando a possibilidade do desenvolvimento de uma prática pedagógica indígena, em que o povo pudesse, através da memória dos mais velhos, dos jeitos de saber e fazer Xukuru, da ancestralidade, da oralidade, da espiritualidade, fortalecer a identidade Xukuru, despertando assim o interesse do povo pela luta.

Em 1997, é fundado o Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá;

Para articular a discussão sobre a educação escolar indígena, o cacique XiKão, dentro de uma política de associativismo desenvolvida pelos Xukuru, impulsionou a formação em 1997 do Conselho de professores Xukuru do Ororubá - Copixo - com o objetivo de fortalecer as discussões sobre a educação escolar específica e sua função na sociedade Xukuru. Há o entendimento que a escola deve apropriar-se dos processos próprios de aprendizagem, etnopedagogia e considerá-los como conteúdos escolares. (Xukuru do Ororubá, 2022, p. 47).

O COPIXO nasce em meio a disputa territorial, com o objetivo de discutir e encaminhar as metas e ações do trabalho desenvolvido nos espaços pedagógicos da educação escolar indígena, garantindo e ofertando uma educação escolar específica e diferenciada de qualidade, que se orienta a partir da natureza sagrada para a construção e fortalecimento do projeto de vida do povo Xukuru. Anos depois, em 1999, ocorre na Aldeia Pé de Serra, o I Encontro da Comissão dos Professores Indígenas do Estado de Pernambuco (COPIPE)⁶⁵, que acabará de nascer. Destacamos a participação massiva dos povos indígenas de Pernambuco.

No relatório do Primeiro Encontro de Professores Indígenas em Pernambuco, que acontece, na Aldeia Pé de Serra, do povo Xukuru do Ororubá, consta a participação de cinco dos sete povos (à época): Xukuru de Ororubá, Pankararu, Truká, Fulni-ô e Kambiwá. Estes discutiram os problemas e perspectivas das escolas, a estrutura e as diretrizes do MEC para a Educação indígena e a articulação dos professores indígenas no Estado. (Cimi, 1993 apud Menezes, 2020, p. 93).

⁶⁵C.f (Menezes, p. 93, 2020) Teve como objetivo principal identificar os problemas comuns ligados à educação nas áreas indígenas, buscando saídas para solucioná-los. Durante o encontro, os participantes discutiram os principais problemas educacionais vividos pelos diferentes povos em Pernambuco. Analisaram com profundidade o Parecer 14/99 do CNE, trabalhando em questões como: limites, desafios e possibilidades da Resolução. Nesse encontro, foi discutido a fundação da COPIPE.

Entre suas primeiras ações, a COPIPE passa a discutir e a reelaborar o currículo escolar, sugerindo reflexões teóricas e metodológicas sobre conceitos tomados pela instrução formal como universais, rediscutindo, questionando e propondo outras perspectivas acerca do espaço escolar, das práticas pedagógicas e do conteúdo. Os encontros da COPIPE, que ocorrem duas vezes ao ano de forma itinerante entre os territórios indígenas em Pernambuco, passam a ser espaços relevantes de reflexão da educação escolar indígena no estado.

A fundação da COPIPE, segundo Oliveira e Almeida (2019, p. 10) “possibilitou aos povos indígenas de Pernambuco unir as forças para lutar por um objetivo comum que era a educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e de qualidade na perspectiva dos diversos povos do estado”.

Durante o período de normatização das escolas indígenas do estado de Pernambuco os povos indígenas, por meio da COPIPE, realizaram intensos debates com os representantes do estado, a fim de construir Eixos Temáticos como referenciais comuns para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas indígenas, os quais compreendem os Projetos de Vida das Escolas (PVEs), de acordo com a realidade de cada povo. Os seis eixos temáticos elaborados foram: Terra, Organização, Identidade, História, Interculturalidade e o Bilinguismo. (Ferreira, 2018, p. 123 apud Menezes, 2020, p. 90)

Entre as décadas de 1990 e o início dos anos 2000, o movimento indígena foi fazendo um debate de caráter público sobre a educação escolar para os povos indígenas e começam a conseguir a efetivação de propostas importantes, como é o caso da Lei nº 11.645 de 10 de Março de 2008 (Brasil, 2008), que alterou o artigo 26 da LDBN, estabelecendo as determinações que orientam o estudo da história e da cultura indígena nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas. Além de alterações nos marcos normativos que regulam a Educação Escolar Indígena, como é o caso do Parecer nº 13/2012 (Brasil, 2012), do Conselho Nacional de Educação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar indígena na Educação Básica, aprovado em 10 de Maio de 2012. Em um contexto de articulação e reflexão coletiva, avanços foram sendo conquistados pelos povos para uma educação específica e diferenciada⁶⁶.

⁶⁶A educação escolar indígena específica e diferenciada faz parte de reivindicações das comunidades e organizações indígenas desde o final da década de 1980. A discussão por trás das formulações das políticas públicas em torno da escola e da escolarização indígena, para as organizações indígenas, devem compreender uma educação intercultural, bi- ou multilíngue, comunitária e voltada à autodeterminação dos povos.

Em Pernambuco, as organizações passam a pensar os eixos curriculares específicos e diferenciados para as escolas indígenas, propondo inicialmente os seguintes eixos: Terra, Identidade, História, Organização e Interculturalidade. Posteriormente, o eixo terra foi modificado, sendo alterado para “Território” em uma discussão importante no avanço do entendimento do território enquanto espaço — casa, lugar de vida e estabelecimento de relações sociais, culturais, tradicionais e econômicas. Em seguida, o povo Xukuru do Ororubá, especificamente, adicionou os eixos da Agricultura e Espiritualidade ao currículo escolar. Na XVI Assembleia do Povo Xukuru do Ororubá, que teve como tema “Limolaygo Toype: Nossa educação é nossa resistência” o povo destaca a alteração e afirma;

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 [...] A XVI Assembleia do Povo Xukuru, aponta para que seja acrescentado o eixo “Agricultura” entendendo que esta, tem como princípios, o Respeito à mãe terra; Garantir o uso fruto do território e a terra livre; Atender as necessidades básicas das famílias e, não o acúmulo de riquezas nas mãos de poucos. A consciência de cuidado e zelo, e não a exploração da natureza, garantindo a nossa saúde. Esta consciência tem relação íntima com a educação do nosso povo, por ser a agricultura, um princípio organizador, um elemento da identidade Xukuru que representa uma importante expressão cultural do nosso povo, pois se articula a partir dos diversos circuitos de formação existentes no território, a exemplo dos saberes dos terreiros sagrados, nos plantios, nas observações na natureza, nos espaços de prática da religiosidade e nas escolas. (Xukuru do Ororubá, 2016, s. p.).

Vivenciando um processo intenso de mudanças e de retomada e reformulação da educação escolar indígena, os povos indígenas de Pernambuco, passam a propor princípios outros, que dialoguem diretamente com os territórios, culturas, histórias e tradições desses povos e nossos territórios ancestrais. Assim, propõem enquanto princípios escolares (Quadro 2):

Quadro 2 – Princípios escolares

INTERCULTURALIDADE	DIFERENÇA	COLETIVIDADE	ESPECIFICIDADE
Processo que busca a redefinição de estruturas sociais, epistêmicas e de existências para a promoção de relações equitativas entre lógicas, práticas e modos culturais de pensar, ensinar, aprender, viver e ser diferentes.	A distinção entre as formas de produção do saber e processos próprios de ensino e de aprendizagem.	A construção, decisões e práticas escolares e curriculares são realizadas para, pelo e através do coletivo, ou seja, abrange os diversos sujeitos que compõe a comunidade educativa.	Pensar e realizar os processos de ensino e aprendizagem a partir dos saberes tradicionais próprios de cada povo indígena.

Fonte: Currículo Intercultural da Educação Escolar Indígena de Pernambuco (2019).

Enquanto princípios, o povo Xukuru do Ororubá propõe a superação do entendimento predominante e superficial de que princípios são apenas um conjunto de normas e padrões e reorienta o conceito, através de um entendimento de que estes são fundamentos apresentados pela natureza sagrada para fortalecimento da comunidade Xukuru, resgatando as memórias ancestrais — enterradas no Limolaygo Toype — e pedagogizando princípios próprios da educação e da pedagogia indígena. Entre os princípios propostos, a Interculturalidade se destaca, pois também aparece como um eixo das escolas indígenas do estado de Pernambuco. Para o povo Xukuru do Ororubá, a interculturalidade nasce;

É no encontro entre grupos subalternizados, que decidiram se fazer (re)existência [...] Nesse sentido, a interculturalidade possibilita o diálogo com aqueles grupos que outrora foram silenciados, possibilitando que outros projetos de sociedade sejam forjados em meio aos vestígios da colonialidade. (Xukuru do Ororubá, 2022, p. 73).

A interculturalidade, quando pensada e praticada de forma crítica, é um importante princípio da educação escolar indígena Xukuru do Ororubá, que aponta, desde o seu Projeto Político Pedagógico, a necessidade de uma prática intercultural e de uma escola intercultural, para o fortalecimento da identidade dos mais jovens, em um processo em que conhecer o outro não signifique se perder de si mesmo, pois é necessário que “possuam conhecimento acerca dos conteúdos da sociedade que nos rodeia e, assim, conheçam e respeitem outras culturas. É necessário que os conteúdos transmitidos nas nossas escolas sejam interculturais” (Xukuru do Ororubá, 2005, p. 10).

Através de um conteúdo que dialogue com o povo Xukuru, o Projeto Político Pedagógico apresenta também a função social da escola, que é fortalecer a identidade, a cultura e as tradições do povo;

- Fortalecer a identidade étnica dos povos indígenas;
 - Respeitar e valorizar o conhecimento das organizações do povo;
 - Fortalecer o espírito de solidariedade do nosso povo;
 - Viabilizar a contribuição do pajé, do cacique, das lideranças e da comunidade indígena para a construção do projeto de futuro do nosso povo e nossa autonomia;
 - Fortalecer a cultura material;
 - Promover a interculturalidade.
 - Envolver a família e comunidade nas ações da escola.
- (Xukuru do Ororubá, 2005, p. 23).

Como fundamento principal, figura o fortalecimento da identidade étnica através do espaço escolar. Nesse sentido, é especialmente importante uma prática pedagógica que possa, ao mesmo tempo que ensina os conteúdos previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ensinar também, através de práticas e metodologias próprias, valores da cultura, tradição, história e identidade dos povos.

[...] A escola terá que ser recriada, em cada localidade, pois somente poderá levar em contas as maneiras próprias de educar se for incorporada e transformada pelas pedagogias indígenas. Não se trata de adequar aspectos periféricos, mas de transformar substancialmente sua estrutura, seu funcionamento, seus conteúdos e prioridades. E não existe uma educação indígena única, genérica, aplicável em qualquer contexto. As maneiras de educar são distintas, como são também as culturas indígenas e é para essa diferença que a instituição escolar precisa se abrir. (Bonin, 2012, p. 36).

Para o povo Xukuru do Ororubá é importante então repensar e reinventar a escola, e a formação do professor indígena passa a ser discutida, pensando quais as práticas e metodologias que devem ser trabalhadas pelos professores e professoras nas escolas.

Em nosso jeito de ensinar introduzimos valores que fazem parte da nossa cultura. Assim o estudante Xukuru têm liberdade para expressar suas idéias, trabalhamos coletivamente, com grupos de leitura, grupos de pesquisa na comunidade, dançamos o toré na escola para fortalecer nossa cultura e identidade. As lideranças visitam as nossas escolas para falar da importância da luta do nosso povo e a importância de cada criança para a continuidade dessa luta. Trabalhamos com o material específico construído por nós mesmos como: o livro “Filhos da mãe natureza”, “Educação Indígena se aprende mesmo é na comunidade”, “Nosso povo nossa terra”, “Meu Povo Conta”, “Caderno do Tempo” e o jornal “A Borduna”. (Xukuru do Ororubá, 2005, p. 25).

Para Benites (2014), esse é um dos principais desafios que os professores indígenas enfrentam, quando precisam pensar e discutir práticas pedagógicas e metodologias capazes de superar o sistema do currículo tradicional colonizador. Nesse sentido, o sistema escolar indígena Xukuru do Ororubá, através do COPIXO, vem se esforçando em desenvolver projetos didáticos, a exemplo do projeto didático “Trilha das Sementes”, executado no ano de 2013, que trabalhou a pesquisa, leitura, escrita, o desenho, e o eixo da agricultura, tendo por base o território, os modos de vida, a cultura e a sociabilidade interna Xukuru.

Assim tem sido nossa prática na educação. Uma atitude de descolonização. Uma busca por um modo de educar organicamente, que em nossa compreensão de orgânico, estamos propondo uma maneira de educar desvendando nosso pensamento e práticas, na maneira de se relacionar com a terra, com a natureza, com nós mesmos e com o outro. (Xukuru do Ororubá, 2013, p. 2).

Pensado como um trabalho de campo, o projeto didático “Trilha das Sementes” teve um objetivo duplo de formação tanto de educadores como educandos do sistema de educação escolar indígena Xukuru. Foi proposto para uma intensificação da relação escola/comunidade, considerando as discussões propostas durante a XII Assembleia do povo Xukuru do Ororubá: Limolaygo Toype — Agricultura Xukuru praticando o Bem Viver.

[...] Nos anos anteriores todas as reflexões e planejamentos pautados em cada assembleia, nos apontou a luta pela terra como meta principal. Mesmo hoje, tendo a terra em nossas mãos, esse sentido da luta é um sentimento presente em cada um de nós. Contudo, tendo nossas terras demarcadas, homologadas e quase totalmente desintrusadas, a partir da XII Assembleia, passamos a dirigir nossas reflexões e atitudes ao exercício de GESTÃO desse território. Buscamos, nesse importante espaço político, responder como faremos para viver aqui garantindo a nossa autonomia e o BEM VIVER de todos e todas, a partir do sentido de nossa agricultura. (Xukuru do Ororubá, 2013, p. 1).

Um dos fatores relevantes nos documentos analisados do sistema de educação escolar Xukuru do Ororubá, é o conceito de território, que sempre aparece como agente epistemológico e também, como agente pedagógico, ou seja, espaço que ensina, que tem ciência, que está largamente relacionado a vida e a experiência em nossas comunidades.

Outro exemplo de atividade proposta pelo sistema de educação Xukuru do Ororubá, é o projeto didático intitulado “Xikão Xukuru — O guerreiro da paz” do ano de 2015. Nesse documento, foram propostas ações como o Pé de livro — atividade que deveria ser feita no espaço extra escolar, sempre nas sombras das árvores, através da leitura, contação de histórias, com os mais velhos e toda a comunidade. O território e a prática da agricultura aparecem, novamente, como sujeitos mobilizadores do processo de ensino / aprendizagem, como vemos;

Plantar e colher são dois extremos do processo de ensino/aprendizagem, praticado na educação do povo. Esta dinâmica se aplica ao cotidiano da comunidade, da escola, das famílias. É portanto, um modo de fazer e pensar, uma maneira de ser e viver. (Xukuru do Ororubá, 2015, p. 1).

Entre as atividades propostas no mesmo material estava o “Baú de Leituras”, que foi constituído por um acervo de materiais didáticos usados durante o ano, textos, brinquedos, álbuns, artesanatos etc. Destacamos aqui, que a proposta do baú, foi efetuada, através da “Trilha das sementes”;

Se os conhecimentos mais importantes para o povo Xukuru se aprende, é mesmo na comunidade, vamos ampliar a nossa busca em aprofundar-se nesse universo de saberes da tradição de nosso povo, de maneira a programar, articular e organizar uma trilha a cada mês, podendo ser uma a cada bimestre, cujos temas devem ser escolhidos de acordo com a temática do projeto didático em consonância com o calendário interno do povo Xukuru [...] Vamos considerar os conhecimentos tradicionais que nos identifica como um povo, uma nação, uma sociedade com crenças e costumes que nos diferenciam de outras sociedades nesse país pluriétnico e multicultural. (Xukuru do Ororubá, 2015, p. 1-2).

Novamente, é possível observar o território como agente ativo dos processos educativos da educação escolar indígena. Espaço pedagógico e facilitador do desenvolvimento de atividades diversas, para as diversas faixa etárias atendidas pelo sistema escolar indígena Xukuru do Ororubá. Trabalhando perguntas como “O que faziam e fazem nossos agricultores e agricultoras, parteiras, rezadores e rezadeiras?”, “Como funciona nossas cozinhas? Nossa saúde? Nossa educação?”, “Como nos organizamos socialmente e como resistimos as investidas do capitalismo e a colonização da nossa cultura?” (XUKURU DO ORORUBÁ, 2015, p.02). O sistema de educação Xukuru do Ororubá propõe uma reflexão crítica sobre o passado, o presente e o futuro da comunidade, ao mesmo tempo em que trabalha a memória coletiva, a troca e partilha de saberes, o reconhecimento do território sagrado, a gestão territorial e outros, questionando poderes e estruturas de dominação colonial.

O envolvimento coletivo, reconhecimento dos espaços extra classe, além do conteúdo específico e diferenciado, na tentativa de reorganizar o currículo oficial, são alguns dos momentos em que se é possível observar uma prática pedagógica Xukuru do Ororubá, a luz de aproximação do exercício de uma pedagogia decolonial, Walsh enfatiza que estas são (2009, p. 141) “[...] pedagogías que se esfuerzen por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido y es estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad”.

Por isso, os processos educativos desenvolvidos no nosso povo, inclusive a escola, têm como objetivo contribuir na concretização desse projeto de vida, cuja meta principal é a continuidade da nossa identidade indígena. Para isso, escolhemos espaços, pessoas e selecionamos conteúdos para a prática educativa, que se somando ao fazer escolar, contribuem para esse projeto. (Xukuru do Ororubá, 2005, p. 23).

Para o desenvolvimento da educação escolar indígena, é preciso a criação de espaços de aprendizagem em que o entusiasmo em aprender, deve ser um dos objetivos do processo educativo, nesse sentido, para aprender, devemos estar emocionalmente abertos, como afirma Hooks (2017).

O ritual restritivo e repressivo da sala de aula insiste em que não há lugar para as reações emocionais. Sempre que irrompem reações emocionais, muitos entre nós creem que nosso objetivo ficou prejudicado. Para mim essa é uma visão distorcida da prática intelectual, pois o pressuposto por trás dela é que para aprender, você precisa estar separado de suas emoções (Hooks, 2017, p. 207).

Essa relação entre educação e a emoção, enquanto perspectiva de uma educação integral, é também presente na teoria da educação popular e na educação decolonial, enquanto intersecção necessária para um aprendizado atento e consciente, capaz de mobilizar, de maneira crítica a alegria e o entusiasmo em aprender. Para a educação indígena, esse é um dos aspectos mais significativos e intensos da prática educativa comunitária. Esses aspectos não podem estar distantes, também, das práticas pedagógicas escolares, que devem:

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 do Ororubá, 2005, p. 13).

8.3 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO POVO XUKURU DO ORORUBÁ, NO OLHAR DE UMA PARTICIPANTE

Entre os anos de 2020 à 2022, estivemos em um processo intenso de acompanhamento de atividades escolares e educativas comunitárias no território Xukuru do Ororubá. Inicialmente, este acompanhamento foi feito no formato remoto, através de participação de atividades *on-line*, tendo em vista à crise sanitária decorrente da pandemia da Covid-19. Em Abril de 2020, as organizações sócio políticas do povo Xukuru do Ororubá, através do Conselho de Lideranças, da Associação da Comunidade indígena Xukuru e o Conselho de Saúde Indígena Xukuru do Ororubá (CISXO), decidem pela instalação de barreiras sanitárias em todo o território. Em Maio de 2020, o sistema de educação escolar indígena Xukuru do Ororubá, através de um comunicante do Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO), também decidem pela paralisação das aulas presenciais. As atividades retornam meses depois, mas sem aulas.

Pelo contexto rural, tendo em vista o pouco acesso a tecnologias tais como computadores e celulares e à dificuldade de acesso à internet, o COPIXO optou por uma abordagem em que as/os professoras enviassem aos alunos as atividades da semana. Os alunos do ensino fundamental I e II, e ensino médio, recebiam essas atividades, através das professoras da comunidade, que as entregavam diretamente na casa dos alunos. Por sua vez, estes tinham uma semana para retornar com as atividades para a escola. Durante meses, essa foi a metodologia adotada pelas escolas no território indígena Xukuru do Ororubá para evitar que os alunos perdessem o ano letivo.

Paralelamente, alguns dos conselheiros e conselheiras do COPIXO participam de atividades em caráter *on-line*, à exemplo do I *Webnar*, “Currículo e Ecologia dos saberes: Possíveis conexões” organizado pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Nessa atividade, foram discutidos o conceito de currículo, o entendimento de educação escolar indígena para o povo Xukuru do Ororubá e quais os principais desafios para que a escola não continue sendo agente colonial e difusora do pensamento ocidental nas comunidades indígenas.

[Sic] Nós precisamos construir o nosso currículo baseados na interculturalidade crítica, pra que a gente possa através dele construir o nosso projeto de vida. [...] Os currículos das escolas indígenas de Pernambuco precisam vir dos territórios, por que os territórios são também epistemológicos e é no território que aprendemos com os mais velhos, com nossas lideranças, com os alunos, as famílias. (Thiago Xukuru do Ororubá, COPIPE/COPIXO, 2020). (Diário de Campo I, 2020).

Já aqui, percebemos como para o Povo Xukuru do Ororubá, a interculturalidade, quando crítica, é uma importante aliada para a construção do currículo, que está sempre mudando, ou seja, é um documento que está em permanente construção. Para o nosso povo, não é possível pensar um currículo que não dialogue com as dimensões e categorias do território, da espiritualidade, da agricultura, por que estes são pilares do modo de vida do povo Xukuru do Ororubá.

Ainda em 2020, tivemos a oportunidade de participar do 3º Seminário de Agroecologia e 2º Seminário de Educação do Campo do Instituto Federal de Pernambuco, que teve como tema: “Soberania dos povos, educação e agroecologia”. Nessa atividade, o povo Xukuru do Ororubá apresentou a organização da educação escolar indígena em nosso território e como pensamos uma educação para a emancipação, pensando desde a relação com a agricultura e as tradições da comunidade.

[Sic] As escolas precisam trazer a valorização das nossas culturas, o grande desafio é pegar essa escola que está aí e ter uma escola nossa, sabendo que o território ele é diverso, é a morada dos nossos antepassados, lá está a história do corpo e o espírito de um povo. O território é o próprio sistema de saúde, de educação, da agricultura. O território é sagrado! (Iran Xukuru do Ororubá, III Seminário de Agroecologia do IFPE e II Seminário de Educação do Campo, 2020). (Diário de Campo I, 2020).

Essas falas foram colhidas em um período em que nós, povo Xukuru do Ororubá, estávamos também, repensando o formato de educação escolar, tendo em vista que o então recente instituído regime “remoto” proposto pelo governo do estado e adotado pela maioria das escolas urbanas, não conseguiam entender a complexidade do momento para as escolas em ambientes rurais. O pouco ou nenhum acesso à internet, o pouco ou nenhum acesso a itens tecnológicos que pudessem auxiliar no processo de retomada de aula e ainda, a disparidade socioeconômica, tendo em vista o aprofundamento da crise financeira, desemprego e aumento do custo de vida. Esses fatores reforçaram o nosso entendimento de que era preciso se voltar ao território, ele mesmo, sendo o sistema educacional, em um fazer muito próprio, das comunidades e dos povos do campo.

Em Dezembro, estivemos no III Acampamento da Poyá Limolaygo — organização da juventude indígena Xukuru do Ororubá — que ocorreu na Aldeia Lagoa. Com o tema “Filhos de raízes, somos Xukuru e resistentes” estivemos reunidos durante três dias, na mata, vivenciando a educação comunitária, ouvindo os mais velhos, sobre a tradição de nosso povo e também, sobre o processo de luta e retomada do território sagrado (Figura 34).

Figura 34 – III Encontro da Poyá Limolaygo – Aldeia Lagoa, território indígena



Fonte: Eliane Xukuru (2020).

Entre os dias do acampamento, vivenciamos um pouco do que os mais velhos vivenciaram no período de retomada do nosso território ancestral. Dormindo nas redes e nas esteiras, ao redor da fogueira, ouvimos sobre como após a retomada da terra as coisas mudaram. A retomada do território ancestral, significou em tese, a retomada da dignidade pelo nosso povo, que viva em situação de extrema vulnerabilidade.

[Sic] Agente precisa dizer a vocês, os que nasceram já com a terra demarcada, que foi muito sufoco, foi sufoco demais, foi muita luta pra gente ter hoje o território, ter escola, ter médico que vai na porta da casa do sujeito quando tá precisado, pra ter comida ... Morreu muita gente, muita gente nossa deu o sangue pra ver isso do jeito que tá, a mata de pé, e nós temo que honrar a tradição, vim pra mata, dormir aqui, fazer a comida juntos, prezar pelas raízes ... por que eles ficam tristes se nós não honramos. (Zenilda Xukuru do Ororubá, Aldeia Lagoa, 2020). (Diário de Campo I, 2020).

Foi possível observar, como a educação comunitária é fundamental para o processo de formação dos guerreiros e guerreiras Xukuru do Ororubá, pois é nesse espaço que aprendemos o que não está nos livros, o que não consta na história oficial. Esse histórico de luta, essas conquistas, expressam o esforço de resistência de um povo, que passou por inúmeros conflitos, mas que através desses momentos de partilha, da ancestralidade e espiritualidade, venceu muitos desafios.

Figura 35 — Voz das mulheres indígenas Xukuru do Ororubá”, CAXO — Complexo de Agricultura Xukuru do Ororubá - Casa de sementes Mãe Zenilda Xukuru, Aldeia Boa Vista, Território Indígena Xukuru do Ororubá, Março de 2021.



Fonte: Ororubá Filmes (2021).

Em Março de 2021, estivemos no Encontro do coletivo de mulheres (Figura 35), na Casa de Sementes Mãe Zenilda Xukuru, na aldeia Boa Vista. Durante dois dias, estivemos reunidas, discutindo o papel da mulher Xukuru no processo de luta e de retomada do território ancestral.

Nesse encontro, um dos pontos relevantes foi observar a predominância das mulheres no processo de retomada da educação escolar indígena no povo Xukuru. Com depoimentos emocionados sobre as guerreiras que estiveram no I Encontro da Educação Escolar Indígena do povo na Aldeia Lagoa, em 1992.

[Sic] A educação sempre esteve presente na luta, desde o primeiro dia, nós estava lá. Dava aula em baixo das árvores, nos cocho, não tinha muito não. Era Quiterinha da Cana Brava, Marininha, Rosa, Nega, Dona Judite que também era parteira [...] Nós andava tudo com Xikão, e a gente enfrentava, muitas até era merendeira, fazia comida pra aqueles menino ter o que comer e nem recebia nada, nenhum pagamento, era só pra ajudar, pra ajudar. Agora a gente sabia, tinha que ser assim, pelo território, que aqui é que tinha a identidade, a educação do povo Xukuru. (Dona Socorro, Aldeia Boa Vista, Março de 2021) (Diário de Campo I, 2021).

Para o coletivo de mulheres, a educação sempre foi um campo predominantemente feminino, e que teve um papel fundamental para a retomada do território, da identidade e da cultura do povo Xukuru do Ororubá, foram nesses momentos, em baixo das árvores, nos cochos, na cozinha que é o coração de um espaço, que foi sendo articulada a luta de um povo que vivia sob julgo do colonizador.

É possível identificar aspectos importantes que definem a pedagogia indígena como prática dialógica de ação, como proposta por Freire (2019) através da identificação de alguns dos seus pilares: colaboração, união, organização e síntese cultural.

Durante a pandemia, entre os meses de Maio à Junho de 2021, o povo Xukuru do Ororubá realizou uma campanha, batizada de “Povo Xukuru do Ororubá, em defesa da vida” (Figura 36). Articulada por todas as instâncias da organização sócio política da comunidade, esta campanha foi pensada para conscientizar os parentes do Território Sagrado Xukuru, a respeito dos cuidados e prevenções relacionados à pandemia da Covid-19.

Figura 36 — Campanha “Povo Xukuru do Ororubá em defesa da vida”. Território indígena Xukuru do Ororubá, 2021.



Fonte: COPIXO (2021).

O objetivo é levar ao conhecimento de todos e todas o quantitativo de casos a partir de dados oficiais e reforçar a importância do isolamento social, do uso de máscaras de proteção e da higienização das mãos como forma de contenção da doença. (Xukuru do Ororubá, 2021, s. p.).

A educação escolar participou de forma assídua desta campanha, através do COPIXO, destacando grupo de professores para percorrerem as aldeias, conversando com a comunidade.

Esse período se estendeu entre os meses de Maio de 2020 à Abril de 2021, quando as atividades presenciais retornaram, ainda que de maneira gradativa e com rodízio de turmas, alternando horários para evitar as aglomerações.

Em Maio de 2021, tivemos a XXI Assembleia do povo Xukuru do Ororubá com o tema: “Limolaygo Toype: Na aldeia, na rua, na redes”. Vivenciamos, pela primeira vez em 21 anos, uma edição da assembleia em caráter *on-line*, propondo um debate sobre a conjuntura atual do movimento indígena, que vem a duras penas, enfrentando o ataque institucionalizado, via governo federal, através da extinção e mudança de órgãos de assistência importantes para os povos indígenas. Nesse governo, houveram mudanças na Fundação Nacional do Índio e tentativas sucessivas de aprovação de verdadeiras atrocidades em formato de lei. No que desrespeita a lei, foi também nesta conjuntura que foi desmembrada e extinta, uma importante secretaria que tratava, também, da educação escolar indígena, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Passaram por essa secretaria lideranças e intelectuais indígenas como Gersem Baniwa, Rosa Alva, Rita Potiguara e Lucia Alberta. No documento final da XXI Assembleia do povo Xukuru do Ororubá, discutimos o enfrentamento a pandemia e a vacinação dos povos indígenas, e fizemos uma leitura profunda sobre a conjuntura nacional e local, tendo em vista a eleição do nosso Cacique, Marcos Luidson para o cargo de Prefeito do município de Pesqueira, do documento final, destacamos;

Desprezamos toda forma de governo que criminalize as Lideranças Indígenas, que seja a favor da cultura de morte, que defenda a LGBTfobia, o machismo e toda forma de preconceito, que propague a intolerância religiosa e que endemonize a Cultura e a Tradição Indígenas em detrimento do agronegócio, da mineração e do desmatamento que ferem a vida e matam, e que não aceita a participação dos Povos Originários nos espaços de poder. (Xukuru do Ororubá, 2021, s. p.).

Em Julho de 2021, participamos como ouvinte, de uma atividade em caráter *on-line*, que trouxe a discussão sobre a Pedagogia do encantamento. Nessa atividade, o debate foi feito em torno da ideia de que não existe um “desenvolvimento sustentável”, mas, a possibilidade de envolvimento.

Para os professores que participaram da atividade, a educação precisa estar vinculada à natureza, pois “nós somos mais espírito do que matéria”. A reflexão foi feita sobre a importância da vida, toda ela, como caminho para o encantamento, já que ao trair a vida, estamos traindo os encantados.

[Sic] A pedagogia do encantamento é assim, a gente ficou entre a cruz da igreja católica e a jurema, que é um pau sagrado, que nem o jucá, o pau ferro, que aqui em Xukuru não pode cortar esses pé de pau não . . . por que eles ensinam, eles ensinam a pedagogia do encantamento, é assim que nem aquele sujeito que não sabia ler um livro, mas sabia ler a florada de uma planta ou ir atrás de um rastro de um animal (Zé de Santa Xukuru do Ororubá, Julho de 2021) (Diário de Campo I, 2021).

Percebemos através das reflexões propostas, como o povo Xukuru do Ororubá vem discutindo alternativas de caráter popular, para práticas pedagógicas que possibilitam o enfrentamento à colonização do saber, mas além, sugerindo o reconhecimento do sujeito sobre sua condição de subalterno nesse arranjo de mundo colonial/moderno/capitalista, problematizando esse entendimento, quando afirmamos os nossos saberes como importantes, permitindo questionamentos no campo epistêmico sobre o que seria de fato “saber”, “conhecer”.

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas. (Meliá, 1999, p. 12).

Em Setembro, estivemos compondo a delegação de mulheres indígenas na II Marcha das Mulheres Indígenas, que teve como tema: “Mulheres originárias, reflorestando mentes para a cura da terra” que ocorreu no Distrito Federal. As discussões da marcha giraram em torno da pauta do Marco Temporal (Figura 37).

Figura 37 — Delegação de Mulheres Xukuru do Ororubá, II Marcha das Mulheres Indígenas “Mulheres originárias: reflorestando mentes para a cura da terra”, Brasília, Setembro de 2021.



Fonte: A autora (2021).

Através de atividades como esta, compreendemos o caráter educativo do movimento indígena nacional (Munduruku, 2012), pois enquanto instrumento legítimo de luta dos povos, é através do movimento indígena que acessamos espaços de auto formação. Se a educação comunitária de um povo e a educação escolar indígena são pensadas e feitas a partir de nós mesmos, é de fundamental importância que o nosso conteúdo curricular dialogue com as lutas que travamos em defesa de nossos direitos ancestrais.

O movimento indígena, figura então, como um importante instrumento de formação para compreensão de nossa realidade, possibilitando um exercício pedagógico que está para além do espaço formal escolar, mais que o alimenta, através do propósito finalista da educação escolar indígena que é de “formar guerreiros e guerreiras”. (Xukuru do Ororubá, 2005).

Figura 38 — Atividade da escola Ororubá no terreiro sagrado da Aldeia Cana Brava. Dia dedicado aos opipes — crianças Xukuru do Ororubá. Aldeia Cana Brava, Outubro de 2021.



Fonte: A Autora (2021).

Em Outubro de 2021, estivemos presente no dia dos Opipes⁶⁷ na aldeia Cana Brava (Figura 38), organizada pela escola indígena Ororubá. Com a presença do corpo docente e discente, estiverem presentes a liderança da comunidade e lideranças espirituais da Aldeia Cana Brava.

O ritual foi um momento marcante com participação massiva das crianças, em um fazer próprio da vivência da identidade e tradição Xukuru, reafirmando a pedagogia indígena e o papel das escolas indígenas no território Xukuru do Ororubá, “uma educação que fortaleça a nossa cultura, o nosso jeito de pensar, a nossa pedagogia. A função da educação escolar indígena é contribuir no projeto de futuro do nosso povo, é para isso que ela existe.” (Xukuru do Ororubá, 2005, p. 7).

Em Janeiro de 2022, estivemos presente em uma das atividades mais importantes do calendário anual do povo Xukuru do Ororubá e que marca o início do ano de fato, para nossa comunidade, a celebração do dia de Reis. Através de um ritual que só acontece em Janeiro, no terreiro da Aldeia Pedra D’água, onde temos a Pedra do Rei do Ororubá — princípio cosmológico da nossa comunidade — estivemos reunidos para ouvir os mais velhos sobre a previsão para o ano novo (Figuras 39 e 40).

⁶⁷Criança em brobo, língua materna Xukuru.

Figura 39 — Festividades do dia de Reis, Aldeia Pedra D'Água, Território Indígena Xukuru do Ororubá.



Fonte: A Autora (2022).

[Sic] Nós sabemos, quando nós viemos aqui, que devemos escutar o que a força encantada diz, por que ela vem e dá o recado. Não tá fácil, não tá fácil [...] Mais a gente tem que buscar daqui, a nossa força que vem daqui, ouvir a natureza e defender ela com as nossas vidas se preciso for. Defender a natureza que é a nossa mãe. (Cacique Marcos Ludison, Aldeia Pedra D'água, 2022) (Diário de Campo II, 2022).

Figura 40 — Abertura do ano letivo de 2022 da educação escolar indígena Xukuru do Ororubá. Aldeia Pedra D'Água, território indígena Xukuru do Ororubá.



Fonte: Ororubá Filmes (2022).

Em 2022, acompanhamos a abertura do ano letivo e a retomada das aulas presenciais no território indígena Xukuru do Ororubá. Essa retomada, foi um importante momento para pensar as estratégias pedagógicas, após dois anos do início da pandemia. Esta abertura contou com a presença dos mais velhos, educadores e educadoras tradicionais do povo, que estiveram, a todo instante, falando da importância da espiritualidade para proteção e andamento das atividades escolares no território.

Pensando a decolonialidade, o lugar pode ser definido como um território espacialmente definido e afetivamente definido (Tuan, 1983). Nesse sentido, as interações no ambiente territorial, no âmbito da educação comunitária, fortalecem o sentimento de pertença, cuidado, afeto, dialogando diretamente com o projeto de vida do povo Xukuru do Ororubá.

No decorrer de nossa pesquisa, em Maio de 2022, ocorreu no povo Xukuru do Ororubá, a XXII Assembleia do povo Xukuru do Ororubá, que teve como tema: “Limolaygo Toype: Decolonizando as mentes e aldeando o planeta”. Em formato semipresencial o tema desta assembleia foi resultado do acúmulo das organizações sócio políticas do povo Xukuru do Ororubá e os debates à nível nacional do movimento indígena, que vem propondo como saída, nossos conhecimentos e práticas para regeneração do planeta. Assim, nos manifestamos sobre a importância de uma prática — revolta decolonial para o rompimento com um modelo civilizatório, colonizador — europeu, que é a síntese de pressupostos que fomentam os valores básicos da sociedade liberal moderna que vem destruindo o nosso lugar comum: o planeta terra (Lander, 2005). Neste sentido, o povo Xukuru do Ororubá, vem observando as mudanças climáticas, propondo outros caminhos;

Pela sensibilidade enquanto povo indígena e ouvindo o clamor do Planeta Terra, abordou-se na pauta as atitudes que a humanidade vem tendo em desfavor do Meio Ambiente, ferindo e matando as águas, as plantas, as pedras e os animais que nele habitam, e destruindo a morada dos Encantados, pela sujeição do Capitalismo que é nefasto e pela coisificação do outro onde tudo é posto um preço, favorecendo a devastação e o desmatamento, a expansão do agronegócio e a poluição exacerbada com a emissão de poluentes, como o dióxido de carbono e o metano, em especial, atendendo à ganância de poucos, tidos como poderosos economicamente, cenário este que vem desde a invasão portuguesa (Xukuru do Ororubá, 2022, p. 2).

Reconhecendo que a organização social do mundo capitalista/moderno baseado na cosmologia do desenvolvimento veio com a colonização de nossas terras, corpos e mentes, o povo Xukuru do Ororubá, se levanta propondo que;

O decolonizar as mentes parte dos processos de cura que são anteriores às mazelas do processo histórico com a chegada da invasão e o seu projeto de extermínio dos nossos povos. É pensar a justiça ambiental entendendo que as Matas são Moradas Sagradas, rompendo com o elemento de negócio e de comércio que não enxerga o presente e o futuro da saúde planetária, e que é de nossa responsabilidade pensar a nossa descendência e ancestralidade paralelo às mazelas que não nos pertencem, uma vez que pertencemos e defendemos o zelo dos Seres da Natureza que curam, garantem e protegem a nossa vida nesse espaço terreno. É romper com os véus da ganância daqueles que queimam, exploram e comem veneno e que estão em fronteira conosco, porém cegos. Trata-se do chamamento da Inspiração Sagrada que é iluminada pelos Encantados para que mudemos a mentalidade, pois sabemos da importância da Mãe Terra e as formas de cuidado, e sofremos com a situação dos demais povos. É aldeando o planeta que plantamos para sobreviver e plantamos para recuperar os Invisíveis, por meio da preservação. (Xukuru do Ororubá, 2022, p. 2).

Assim, o povo Xukuru do Ororubá reafirma a nossa luta por terra e território (Figura 41), interpretando aqui a saúde planetária como cuidado, zelo, respeito, regeneração da mãe terra, morada de todos os seres vivos, visíveis e invisíveis, “neste diálogo entre os seres humanos e os seres não humanos, que garantimos e mantemos o direito de existir, pois somos um povo semente” (Xukuru do Ororubá, 2022, p. 3).

Figura 41 — Ato político na cidade de Pesqueira, XII Assembleia Xukuru do Ororubá “Limolaygo Toype: Decolonizando as mentes e aldeando o planeta, Pesqueira, 2022.



Fonte: A autora (2022).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE PRÁTICAS DECOLONIZADORAS... OU, CONCLUSÕES INICIAIS.

Através desta pesquisa, foi possível analisar e descrever as práticas pedagógicas comunitárias e escolares do povo indígena Xukuru do Ororubá e sua relação com as pedagogias decoloniais. Observamos que, ainda que a educação escolar indígena Xukuru do Ororubá seja um desdobramento da educação comunitária que existe entre o povo, esta continua sendo a principal referência no que diz respeito ao conteúdo desenvolvido nas práticas educacionais escolares.

A partir de um currículo específico e diferenciado, o povo Xukuru vem, nos últimos vinte anos, ou desde a retomada da educação escolar sob responsabilidade do povo, desenvolvendo atividades que coadunam com um projeto de vida Xukuru do Ororubá, primando por elementos centrais de nossa cosmologia e prática do bem viver.

Ainda que a escola seja ainda um espaço de disputa e de reprodução de padrões coloniais do saber, do ser e do poder, através de um currículo transversal, de uma formação específica e de princípios próprios, o povo Xukuru vem tentando dispor, através da sua principal fonte, a educação comunitária, de uma pedagogia indígena, que tenha a alteridade como elemento fundamental para o desenvolvimento das atividades escolares.

Estas práticas representam uma importante contribuição no cenário pedagógico global, sinalizando que essas experiências podem contribuir para a promoção e manutenção de uma outra pedagogia, que acolha todos os sujeitos sociais em sua diversidade e plenitude, abrindo caminhos para outros paradigmas que deem conta de superar a colonialidade, assumindo o protagonismo na construção de sociedades que valorizem as características da diversidade dos nossos povos, ao mesmo tempo que desafia o pensamento hegemônico, incorporando e difundindo outros modos de pensar o mundo, a si mesmo e as relações que produzimos no dia-a-dia.

Ora, se a história da colonização é também a história do massacre e do ordenamento para que os povos indígenas deixassem de existir enquanto entidades autônomas, é por meio da luta e da resistência indígena que garantimos a nossa sobrevivência, sendo o território e a pedagogia decolonial os nossos maiores aliados. Por meio do impasse epistemológico quanto à interpretação da história e as perspectivas de análise social das relações sociais, a pedagogia indígena Xukuru do Ororubá, a partir do *limolaygo*, é também uma pedagogia decolonial porque rompe com a interpretação histórica hegemônica, que tem como produto do seu ensino, a rejeição ontológica do outro.

As concepções nativas de educação, desta forma, estão indissociavelmente ligadas à terra, aos costumes, a tradição, a memória e a identidade dos povos, se relacionando sobretudo com o mundo imaterial, e tem uma forma de percepção de si mesmo que está muito além do corpo racional, como é comum na leitura ocidental dos povos ibéricos. Assim, é possível identificar na pedagogia indígena Xukuru do Ororubá, o território como categoria imprescindível, para o desenvolvimento de uma educação comunitária de caráter decolonial e também para o desenvolvimento de uma educação escolar indígena, por se tratar de um espaço de sociabilidade coletivo, do corpo, do sentir e do espírito, estes, reciprocamente humanos.

A história do povo Xukuru do Ororubá, aponta que a revolta política e a revolta epistêmica — ancoradas em reflexões acerca do estado atual do povo, da retomada do valor de nossos saberes e tessitura desses saberes, possibilitando a criação de alternativas de enfrentamento das estruturas dominantes das instituições — aquelas que mantêm o capitalismo e os interesses do mercado, possibilitaram a reconfiguração das escolas no território, em espaços de afirmação da identidade étnica, a partir de princípios escolares, práticas pedagógicas, metodologias e conteúdos que dialoguem com quem fomos, quem somos e quem seremos, no processo de execução de nosso projeto de vida.

Entre tentativas, erros e acertos, o sistema de educação escolar indígena Xukuru do Ororubá, desenvolve nos últimos anos, um trabalho que tem fundamentalmente um objetivo: formar guerreiros e guerreiras capazes de defenderem o legado do nosso povo, nosso território e nossas tradições, a partir do fortalecimento de nossa identidade, reconhecendo a nossa humanidade, promovendo e estimulando a autoestima, e problematizando a cosmologia do branco — o desenvolvimentismo — através do trabalho educacional, favorecendo os princípios ancestrais das folhas secas do Ororubá.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALCANTARA, L. C. S.; SAMPAIO, C. A. C. Bem Viver como paradigma de desenvolvimento: utopia ou alternativa possível? **SISTEMA ELETRÔNICO DE REVISTAS - Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 40, p. 231-251, abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/48566/32108>. Acesso em: 04 dez. 2022.

ALMEIDA, A. W. B.; MARIN, R. E. A. (Coord.). **Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil**: Xukuru do Ororubá-PE. Manaus: UEA Edições, 2012.

ANDION, C.; SERVA, M. A Etnografia e os Estudos Organizacionais. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**: Paradigmas, Estratégias e Métodos. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 147-180.

ANDRADE, M. M. M. **A escola da reconquista**. Arataca: Teia dos Povos, 2021.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**: coleção pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman Editora, 2009.

ANTUNES, C. **Wakona-Kariri-Xucuru**: aspectos sócio-antropológicos dos remanescentes indígenas de Alagoas. Maceió: UFAL, 1973.

ARAÚJO, L. F. S.; DOLINA, J. V.; PETEAN, E.; MUSQUIM, C. A.; BELLATO, R.; LUCIETTO, G. C. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**, Vitória, v. 15, n. 3, p. 53-61, jul./set. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/rbps/article/view/6326>. Acesso em: 04 dez. 2022.

ARAÚJO, R. S. **Extensão popular e produção de conhecimento**: o caso do PPGE/UFPB. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21371>. Acesso em: 04 dez. 2022.

ARRUTI, J. M. Etnogêneses indígenas. In: RICARDO, B.; RICARDO, F. (Orgs.). **Povos indígenas no Brasil**. São Paulo: Instituto Socio Ambiental, p. 50-54, 2005.

AZEVEDO, C. E. et al. A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 4., 2013, Brasília. **Anais [...]**. Maringá: ANPAD, 2013. p. 1-16.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio./ago. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 dez. 2022.

BARROS, Victor Arthur; VILELA, Márcio Ananis Ferreira; NUNES, Fernanda Silva. Marmelada de tomate: as relações de trabalho a partir do “sistema de parceria” na Fábrica Peixe (Pesqueira/Pe). **Revista Cantareira**, 34^a ed., Dossiê Mundos do Trabalho / Dossier Worlds of Labor, p 174 — 168, jan-jun de 2021. Disponível em: <file:///home/ane/42844-Texto%20do%20Artigo-165536-1-10-20210125.pdf>

Acesso em: 08 de nov. 2022.

BELL, J. **Como Realizar um projecto de Investigação**. 3. ed. Lisboa: Gradiva, 1993.

BENITES, E. **Construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'yikue**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014. Disponível em:

<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/13832-eleil-benites.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BENITES, E. Tekoha Ñeropu'ã: aldeia que se levanta. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 23, n. 52, p. 19-38, 2020.

BENITES, S. N he'e para os Guarani (Nhandeva e Mbya). **Campos - Revista de Antropologia**, Curitiba, v. 21, n.1, p. 37-41, jan./jun. 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BONIN, I. T. educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H. D.; XAVIER, M. L. M.

F. (Orgs.). **Povos indígenas e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 33-48.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAGATO, F. F. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. **Revista Novos Estudos Jurídicos - Eletrônica**, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 201-230, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/nej/article/view/5548/2954>. Acesso em: 04 dez. 2022.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Portaria 218, de 04 de maio de 1989**. A derrubada e exploracao de florestas nativas e de formacoes florestais sucessoras nativas de mata atlantica so poderão ser feitas através de plano de manejo de rendimento sustentado, devidamente aprovado pelo IBAMA, respeitadas as áreas de preservação permanente, previstas nos artigos 2 e 3 do código florestal. Brasília: IBAMA, 1989.

Disponível em: <http://www.ibama.gov.br/component/legislacao/?view=legislacao&legislacao=91177>. Acesso em: 09 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 09 dez. 2022.

BRASIL. **Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais Da Educação Escolar Indígena (DCNEI). Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em: 04 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena”. Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 09 dez. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 13/2012, aprovado em 10 de maio de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Medida Provisória nº 870, de 2019**. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. Brasília: Presidência da República, 2019a. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/135064>. Acesso em: 09 dez. 2022.

BRASIL. Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. **Diário da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2019b. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.185-de-20-de-dezembro-de-2019-234755397>. Acesso em: 09 dez. 2022.

CALADO, S. S; FERREIRA, S. C. R. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. [S. l.; s. n.], 2004. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/12123665-Analise-de-documentos-metodo-de-recolha-e-analise-de-dados.html>. Acesso em: 13 jan. 2022.

CAMPBELL, D. T.; FISKE, D. W. Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. **Psychological Bulletin**, [S. l.], v. 56, n. 2, p. 81-105, 1959.

CANDAU, V. M. F. Educacion intercultural en america latina: distintas concepciones y tensiones actuales. **Estudios Pedagógicos XXXVI**, [S. l.], n. 2, p. 333-342, 2010.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo, Diferenças culturais e Práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. p. 13-37

CARDOSO, M. L. **Do abstrato para o concreto pensado**. Rio: Fundação Getúlio Vargas, 1984. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219714>. Acesso em: 04 dez. 2022.

CARRILLO, A. T. **La educación popular**: Trayectoria y actualidad. 2. ed. Bogotá: Editorial El Búho, 2012.

CARVALHO, J. J. Encontro de saberes, descolonização e transdisciplinaridade: três conferências introdutórias. In: TUGNY, R. P.; GONÇALVES, G. **Universidade popular e encontro de saberes**. Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão do ensino superior e na pesquisa — UNB, 2020. p. 13-56.

CASTILLO, A.; LAPATÍ, P. Educação não formal de adultos na América Latina. In: **A educação de adultos na América Latina**. Papirus: Campinas, 1985. p. 9-25.

CASTRO-GÓMES, S; GROSGOUEL, R. Prólogo: Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOUEL, R. (Eds.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 9-23.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CESÁRIE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Venetam 2020.

CHAPARRO, Y.; MACIEL, J. **Como dois rios que caminham ao contrário**: um ensaio reflexivo com os guaranis sobre desenvolvimento. [S. l.]: Editora Terra Sem Amos, 2020.

COELHO, H. F. **Povo Xukuru do Ororubá**: conflitos fundiários e nova administração no território indígena em Pesqueira e Poção/PE. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) — Faculdade Damas Da Instrução Cristã, Recife, 2017. Disponível em: <https://revistas.faculdaadedamas.edu.br/index.php/academico/article/view/548/483>. Acesso em: 04 dez. 2022.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Outros 500: construindo uma nova história**. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

COPIPE. **Currículo Intercultural da Educação Escolar Indígena em Pernambuco - Concepções**. Recife: Secretaria de Educação, 2019.

CORREIA, M. **Fronteiras da identidade Xukuru**. Recife: Marco Zero, 2018. Disponível em: <https://marcozero.org/fronteiras-da-identidade-xukuru/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

COSTA, S. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 117-134, fev. 2006.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092006000100007>. Acesso em: 04 dez. 2022.

DANTAS, B. G.; SAMPAIO, J. A. L.; CARVALHO, M. R. G. Os povos indígenas no Nordeste Brasileiro, um esboço histórico. In: CUNHA, M. C. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992. p. 431-456.

DE SÁ, L. T. F.; HENRIQUE, A. L. S. A triangulação na pesquisa científica em educação. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 36, p. 645-660, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5941>. Acesso em: 04 abr. 2022.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-Working Paper**, Lisboa, n. 60, p. 1-24, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/1319>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ECO, H. **Como se faz uma Tese**. 16. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Revista Tabula Rasa**, Bogotá, n. 1, p. 51-86, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero01/mundos-y-conocimientos-de-otro-modo-el-programa-de-investigacion-de-modernidadcolonialidad-latinoamericano/>. Acesso em: 04 dez. 2022.

FALS BORDA, O. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Bogotá: Siglo del Hombre y Clacso, 2009.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDES, F. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008

FERREIRA, J.; FELÍCIO, E. **Por terra e território: caminhos da revolução dos povos do Brasil**. Aracata: Teia dos Povos, 2021.

FIALHO, V. Parecer antropológico: faccionalismo Xukuru. *In*: FIALHO, V.; NEVES, C. M.; FIGUEIROA, C. L. (Orgs.). **“Plantaram” Xikão: Os Xukuru do Ororubá e a Criminalização direito ao território**. Manaus: PNCSA-UEA/UEA Edições, 2011. p. 52-96.

FLEURI, R. M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série estudos**, Campo Grande, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/771/650>. Acesso em: 8 fev. 2021.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. FREIRE, P. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREITAS, A. S. Contribuições do perspectivismo ameríndio para as pesquisas em Filosofia da Educação. **R. Bras. Est. Pedag.**, [S. l.], v. 99, n. 252, p. 387-403, 2018.

GADOTTI, M. Paulo Freire e a Educação Popular. **Revista Proposta**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 113, p. 21-27, jul./set. 2007. Disponível em: <https://sindacs.org.br/novo/wp-content/uploads/2018/06/Paulo-Freire-e-a-Educacao-Popular.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. Poder e desejo: a Educação Popular como modelo teórico e como prática social. *In*: GADOTTI, M; TORRES, C. A. (Orgs.). **Educação Popular: Utopia Latino-Americana**. São Paulo: Cortez: EDUSP, 1994. p. 13-18.

GALEANO, E. **As Veias Abertas da América Latina**. 48. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2008.

GALINDO, M. A submergência tapuia. *In*: OLIVEIRA, J. P. (Org.). **A presença indígena no Nordeste**. Rio de Janeiro: Contra capa, 2011. p.167-2015.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologia qualitativa na sociologia**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. **Indígenas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 05 dez. 2020.

JORNAL DO COMMERCIO. "Tradição e a miséria marcam a vida nas tribos indígenas em Pernambuco". Recife, 29 de outubro de 1995, Caderno Cidades, p. 1- 4.

KOPENAWA; D.; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2015.

KRENAK, A. Paisagens, territórios e pressão colonial. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 327-343, jul./dez. 2015. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/61133>. Acesso em: 04 dez. 2022.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2005. p. 8-23.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálýsis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, set. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/>. Acesso em: 04 dez. 2022.

LUCIANO-BANIWÁ, G. S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília: LiberLivro, 2010.

MACIEL, J. A. **Pesqueira e o Antigo Termo de Cimbres**. Recife: CEHM, 1980. MACK, N.; WOODSONG, C.; MACQUEEN, K.; GUEST, G.; NAMEY, E. **Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide**. Durham: Family Health International (FHI), 2005.

MANTELLI, G. A. S.; SANCHEZ BADIN, M. R. Repensando o Direito Internacional a Partir dos Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais. **Prim Facie**, João Pessoa, v. 17, n. 34, p. 01-33, jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/primafacie/article/view/35667>. Acesso em: 04 dez. 2022.

MARCONI, M. A.; E. M. LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007

MARCOS, S. I. **As sete peças soltas do quebra cabeça mundial – o neoliberalismo como um quebra-cabeças**: a inútil unidade mundial que fragmenta e destrói nações. [S. l.]: Editora Terra Sem Amos, 2020.

MARTINIC, S. Saber Popular e Identidade. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (Orgs.). **Educação Popular**: Utopia Latino-americana. São Paulo: Cortez, 1984. p. 69-88.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MCEWAN, C. Post-colonialism. In: DESAI, V.; POTTER, R. T. B. (Org.). **The companion to development studies**. 2. ed. Londres: Hodder Education, 2008. p. 124-129.

MEDEIROS, R. G. O mundo quase- árido. In: DANOWSKI, D.; VIVEIROS DE CASTRO, E.; SALDANHA, R. (Orgs.) **Os Mil Nomes de Gaia**: do Antropoceno à Idade da Terra. v. 1. Rio de Janeiro: Editora Machado, 2022.

MELIÁ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MENEZES, M. F. **A Copipe e a luta pela efetivação da educação escolar indígena específica e diferenciada em Pernambuco**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) — Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40596>. Acesso em: 04 dez. 2022.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 01-17, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 dez. 2022.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê**: Literatura, língua e identidade, [S. l.], n. 34, p. 287-324, 2008.

MILANEZ, F.; SANTOS, F. L. **Guerras da conquista**: da invasão dos portugueses até os dias de hoje. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.

MOTA NETO, J. C. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino- Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/8383>. Acesso em: 04 dez. 2022.

MOTA NETO, J. C. Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: Convergências entre a Educação Popular e a Investigação-Ação Participativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 26, n. 84, p. 01-18, fev. 2018.

MOTA NETO, J. C.; STRECK, D. R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Y3SNBNzjzkW9QxCQLp7PW6b/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 dez. 2022.

MUNDURUKU, D. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem e a cultura brasileira. São Paulo: Editora Global, 2009.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento Indígena Brasileiro (1970 – 1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, D. **A escrita e a autoria fortalecendo a identidade**. [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/A_escrita_e_a_autoria_fortalecendo_a_identidade. Acesso em: 11 maio. 2021.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEUMANN, E. Os Guaranis e a Razão Gráfica: Cultura escrita, memória e identidade indígena nas reduções - Século XVII & XVIII". In: KERN, A.; SANTOS, M. C.; GOLIN, T. (Orgs.). "**História - Rio Grande do Sul - Povos Indígenas**". 5. ed. Passo Fundo: Méritos editora, 2009.

OLIVEIRA, J. P. "**O nosso governo**": os ticuna e o regime tutelar. São Paulo: Marco Zero; Brasília: MCT/CNPQ, 1988.

OLIVEIRA, J. P. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana, Revista de Estudos de Antropologia Social**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 47-77, abr. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/LXbFMZgsrbyVpZfdbdjy6zm/?lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2022.

OLIVEIRA, J. P. Uma etnologia dos dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA, J. P. (Org.) **A viagem da volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena. 2. ed. Rio de Janeiro: Contra capa livraria/LACED, 2004. p. 13-43.

OLIVEIRA, J. P. **A presença indígena no Nordeste**: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

OLIVEIRA, J. P.; LEITE, J. C. F (Orgs.). **Atlas das terras indígenas do Nordeste**. Rio de Janeiro: PETI/Museu Nacional/UFRJ, 1993.

OLIVEIRA, K. **Biografia Xicão Xukuru**. [S. l.; s. n.], 2018. Disponível em: <https://osbrasisesuasmemorias.com.br/xicao-xukuru/>. Acesso em: 04 dez. 2022.

OLIVEIRA, K. E. **Mandaru**: Uma grande reportagem sobre a história de vida do cacique Xicão Xukuru (PE). Monografia. (Graduação em Comunicação) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

OLIVEIRA, K. E. **Guerreiros do ororubá**: o processo de organização política e elaboração simbólica do povo indígena Xukuru. 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

OLIVEIRA, M. M. **“Como fazer Pesquisa Qualitativa”**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, M. R. C. **A prática pedagógica das/nas escolas xukuru**: encontros com a pedagogia decolonial na comunidade-escola. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) — Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/43610>. Acesso em: 04 dez. 2022.

OLIVEIRA, M. R. C.; ALMEIDA, E. A. Educação específica e diferenciada do povo Xukuru: um caminho para a decolonialidade? **Cadernos de Estudos Sociais**, Recife, v. 34, n. 2, p. 1-20. jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1797>. Acesso em: 04 dez. 2022.

PALITOT, E. M. **Tamain chamou nosso cacique**: a morte do Cacique Xicão e a (re)construção da identidade entre os Xukuru do Ororubá. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003.

PATAXÓ HÃ HÃ HÃE, T. S. **Índios na visão dos índios**. Brasília: Ministério da Cultura; Ministério da Educação, 2004.

PERES, S. **Arrendamento e terras indígenas**: análise de alguns modelos de ação indigenista no Nordeste (1910-1960). Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

POVO XUKURU DO ORORUBÁ. **XXI Assembleia do Povo Xukuru do Ororubá, LIMOLAYGO TOYPE**: Na Aldeia, Na rua, Na rede. Carta Final, Terra Indígena Xukuru do Ororubá. Pesqueira: s. n., 2021.

PUNTONI, P. L. **A guerra dos bárbaros**: povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720. São Paulo: HUCITEC/EDUSP.

QUEIROZ, D. T.; VALL, J.; SOUZA, A. M. A.; VIEIRA, N. F. C. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, abr./jun. 2007. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2020779/mod_resource/content/1/Observa%C3%A7%C3%A3o%20Participante.pdf. Acesso em: 04 dez. 2022.

QUIJANO, A. “Raza”, “etnia” y “nación” en Mariátegui. *In*: QUIJANO, A. (Org.). **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014, p. 757-776.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

REIS, J. Uma epistemologia do território. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 51-74, abr. 2005. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/258>. Acesso em: 05 dez. 2022.

RESTREPO, E; ROJAS, A. **Inflexión decolonial**: Fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.

RÉU BRASIL. **Caso do Povo Indígena Xucuru e seus membros versus Brasil**. [S. l.; s. n.], 2021. Disponível em: <https://reubrasil.jor.br/caso-do-povo-indigena-xucuru-e-seus-membros-versus-brasil/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas; 1999.

RIVERA CUSICANQUI, S. **Ch'ixinakax utxiwa**: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

RIVERA CUSICANQUI, S. **Ch'ixinakax utxiwa**: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores. 1. ed. Editora, São Paulo: N-1 Editora, 2021.

ROMERO, R. L. As Palavras são Noivas que Esperam: dez reflexões a compartilhar. *In*: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (Org.). **Educação Popular na América Latina**: desafios e perspectivas. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2006. p. 65-76.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. 10. ed. Porto Alegre: Sulina, 1982.

SANTOS, A. B. **Colonização, Quilombos**: modos e significações. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P.; NUNES, J. A. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. *In*: SANTOS, B. S. (Org.). **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Porto: Afrontamento, 2004.

SANTOS, H. C. O. **Dinâmicas sociais e estratégias territoriais**: a organização social Xukuru no processo de retomada. 2009. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de

Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/1075>. Acesso em: 05 dez. 2022.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, B. B.; GONÇALVES, C. U. Agricultura Xukuru e a construção da identidade territorial no sertão de Pernambuco. In: VIII SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA E IX SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 2017, Curitiba. **Anais** [...]. [S. l.; s. n.], 2017. p. 1-12. Disponível em: <https://singa2017.wordpress.com/anais-do-singa-2017/gt-03/>. Acesso em: 05 dez. 2022.

SILVA, D. F. **A dívida impagável**. São Paulo: Oficina de Imaginação Política e Living Commons, 2019.

SILVA, E. H. História indígena em Pernambuco: para uma compreensão das mobilizações indígenas recentes a partir de leituras de fontes documentais do século XIX. **Revista do Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico de Pernambuco**, v. 64, p. 73-114, 2011.

SILVA, E. H. **Xukuru: memórias e histórias dos índios da Serra do Ororubá em Pesqueira — PE (1950 — 1988)**. Campinas: [s. n.], 2008.

SILVA, E. Índios organizados, mobilizados e atuantes: história indígena em Pernambuco nos documentos do Arquivo Público. **Revista de Estudos e Pesquisas**, Brasília, v. 3, n.1/2, p.175- 224, jul./dez. 2007. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/populacao-indigena/artigos_teses_dissertacoes/07indios_organizados_mobilizados_e_atuantes_edson_silva.pdf. Acesso em: 05 dez. 2022.

SILVA, J. S. A Potência do Sujeito Coletivo. **Revista Periferias**, Rio de Janeiro, n. 1, s. p., 2018. Disponível em: <http://revistaperiferias.org/materia/a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i/?ided=23>. Acesso em: 23 abr. 2021.

SILVEIRA, R. F. **Autogestão e Geografia: os territórios no viés das resistências**. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-17082012-092905/pt-br.php>. Acesso em: 05 dez. 2022.

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

SOBREIRA, V. Impedido até de pisar na prefeitura, Marcos Xukuru quer cidadãos decidindo orçamento. **Brasil de Fato**, Recife, 21 de janeiro de 2021. Disponível em:

<https://www.brasildefatope.com.br/2021/01/29/impedido-ate-de-pisar-na-prefeitura-marcos-xucuru-quer-cidadaos-decidindo-orcamento>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SOUZA, J. O. C. Reconhecimento oficial da autonomia e da sabedoria dos agentes originários e reorientação do projeto (inter)nacional brasileiro. *In*: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H. D.; XEVIER, M. L. M. F. (Orgs.). **Povos Indígenas e Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SOUZA, V. R. F. P. (Org.). **Plantaram Xicão**: os xukuru do ororubá e a criminalização do direito ao território. Manaus: PNCSA – UEA/UEA Edições, 2011.

SOUZA, V. R. F. P. **As fronteiras do ser Xukuru**: estratégias e conflitos de um grupo indígena no Nordeste. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1992.

STRECK, D. R. (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**: Uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

TANAKA, K. R.; VAN HOUTAN, K. S. The recent normalization of historical marine heat extremes. **PLOS Clim**, San Francisco, v. 1, n. 2, p. 1-13, fev. 2022. Disponível em: <<https://journals.plos.org/climate/article?id=10.1371/journal.pclm.0000007>>. Acesso: 05 dez. 2022.

TEIXEIRA, R. A. **O resgate da educação indígena**. [199-]. Palestra proferida na Conferência Nacional de Educação para Todos - Painel Compromissos Constitucionais, [199-], [Brasília]. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00084.pdf>.

TORRES, R. M. **Discurso e prática em educação popular**. Ijuí: Editora Unijuí, 1988.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

VIEIRA, G. K. A. Entre pedras, feitos e barganhas: a elite indígena na capitania de Pernambuco, 1669-1732. *In*: OLIVEIRA, J. P. (Org.). **A presença indígena no Nordeste**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011. p. 69-90.

WACHOWICZ, L. A. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 171-181, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3541>. Acesso em: 05 dez. 2022.

WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo 2. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, C. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados-Educación y Sociedad**, Mar del Plata, v. 1, n. 1, p. 17-31, 2014. Disponível em: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075>. Acesso em: 05 dez. 2022.

WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales**: Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Editora Abya-Yala, 2017.

WANDERLEY, L. E. Formas e orientações da Educação Popular na América Latina. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (Org.). **Educação Popular**: Utopia Latino Americana. São Paulo: Cortez, 1994. p. 59-78.

WEBB, E. J.; CAMPBELL, D. T.; SCHWARTZ, R. D.; SECHREST, L. **Unobtrusive Measures**: Nonreactive Research in the Social Sciences. Chicago: Rand McNally, 1966.

XICÃO Xukuru. [S. l.; s. n.], 1992. 1 vídeo (20min 37seg). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=jqV4RqjG9V0>. Acesso em: 05 dez. 2022.

XUKURU DO ORORUBÁ. **Projeto Didático**. Xikão Xukuru – O guerreiro da Paz. Pesqueira: Povo Xukuru do Ororubá, 2015.

CARVALHO, A. et al. (Orgs.). **A ciência da mata Xukuru**: primeiro caderno. Recife: Giuseppe Wellinberg Guilherme Bandeira, 2022.

XUKURU DO ORORUBÁ. Carta da XVI Assembleia do povo XUKURU DO ORORUBÁ. **LIMOLAYGO TOYPE: Nossa Educação é nossa resistência**. Povo Xukuru do Ororubá, 2016.

XUKURU DO ORORUBÁ. **Povo Xukuru do Ororubá**: ancestralidade, saber e tradição. Pesqueira: Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá, 2022.

XUKURU DO ORORUBÁ. **Projeto Didático**. Trilha de sementes. Povo Xukuru do Ororubá, 2013.

XUKURU DO ORORUBÁ. **Projeto Político Pedagógico das Escolas**: Plantando a Memória do Nosso Povo e colhendo os frutos da nossa Luta. Autoria Lideranças e Professoras e professores Xukuru. Pesqueira: Centro de Cultura Luiz Freire; Povo Xukuru do Ororubá, 2005.