



Contemporânea
Contemporary Journal
1(2): 101-124, 2021
ISSN: 2447-0961

Artigo

A Identidade Indígena no trabalho docente Xukuru do Ororubá (Pesqueira, Pernambuco)

The Indigenous Identity in the teaching work of
Xukuru do Ororubá (Pesqueira, Pernambuco)

Recebimento do original: 15/11/2021
Aceitação para publicação: 29/11/2021

Alexandre Evangelista da Silva

Mestrando em Educação Contemporânea (Universidade Federal de Pernambuco). Começou a pesquisa das etnias indígenas com uma bolsa de iniciação científica no projeto Índios, Território e Memória (Fundação Joaquim Nabuco/Conselho Nacional de Pesquisas). Professor efetivo da educação básica na Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco. E-mail: arquivope@yahoo.com.br

RESUMO: Abordamos o eixo pedagógico Identidade das escolas do povo Xukuru do Ororubá (Pesqueira, Pernambuco). Esta temática se filia aos significados da identidade indígena na escola Xukuru do Ororubá. Em um viés decolonial, discutimos as imposições ou heranças coloniais a Colonialidade do Ser; Colonialidade da Mãe-Natureza; as lutas epistêmicas (FANON; 1968; 2008; SILVA, 2013; WALSH, 2013; CUSICANQUI, 2018) e marcadores de fortalecimento e marcadores negativos da identidade étnica; a comunidade educativa; o *surgimento de novas(os) Guerreiras(os) Xukuru* (D'ANGELIS, 2012; MELIÁ, 1979, COPIXO, 1997), etc. Realizamos uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 1994) através da Análise de Conteúdo observando opiniões favoráveis ou contrárias distribuídas em unidades temáticas de análise (BARDIN, 1977; VALA, 1986; GOMES, 1994; CAMPOS, 2004). Como materiais temos o documento Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Povo



Xukuru do Ororubá (2013), carta aberta das Assembleias Gerais do Povo Xukuru, além de verbalizações das entrevistas individuais e semiestruturadas, obtidas on-line, das(os) professoras(es) Xukuru, nossos sujeitos de pesquisa. Assim, compreendemos a identidade *Xukuru* entre fortalecimento e negação à identidade étnica. Contribuímos em discussões sobre a escola indígena na autoafirmação de ser Xukuru.

Palavras-Chave: Identidade Étnica. Professoras(es) Xukuru. *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*. Fortalecimento e dispersão cultural.

ABSTRACT: We address the pedagogical axis Identity of schools of the Xukuru people of Ororubá (Pesqueira, Pernambuco). This theme is linked to the meanings of indigenous identity in the Xukuru school in Ororubá. In a decolonial perspective, we discuss colonial impositions or inheritances, the Coloniality of Being; Coloniality of Mother Nature; epistemic struggles (FANON; 1968; 2008; SILVA, 2013; WALSH, 2013; CUSICANQUI, 2018) and strengthening markers and negative markers of ethnic identity; the educational community; the emergence of new Xukuru Warriors (D'ANGELIS, 2012; MELIÀ, 1979, COPIXO, 1997), etc. We carried out a qualitative research (MINAYO, 1994) through Content Analysis observing favorable or contrary opinions distributed in thematic analysis units (BARDIN, 1977; VALA, 1986; GOMES, 1994; CAMPOS, 2004). As materials we have the document Political-Pedagogical Project of the Schools of the Xukuru People of Ororubá (2013), an open letter from the General Assemblies of the Xukuru People, as well as verbalizations of individual and semi-structured interviews, obtained online, from the teachers) Xukuru, our research subjects. Thus, we understand the Xukuru identity between strengthening and denial of ethnic identity. We contributed to discussions about the indigenous school in the self-affirmation of being Xukuru.

Keywords: Ethnic Identity. Teacher(s) Xukuru. Formation of the Xukuru Warrior. Strengthening and cultural dispersion.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.



Introdução

O povo Xukuru do Ororubá vem de um processo histórico de luta pela terra assim da prática cultural, nas chamadas retomadas (anos 1980-1990). Liderados pelo Cacique Mundaru Xikão Xukuru foi possível retomar parte do território quanto também a organização das primeiras escolas do jeito indígena de ensinar com base na interculturalidade e pela *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*.

Com o avanço das retomadas, as escolas Xukuru funcionavam entre culturas opostas, a branca e a indígena Xukuru, mediadas pela interculturalidade. Assim, a escola indígena se apresentou como um espaço não-opressor, inaceitável às destruições externas, na construção da autonomia dos saberes tradicionais e ordem política interna. Para Almeida (2001) o novo modelo de escola indígena entendido por Tassurani:

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

Assim, o aprendizado intercultural busca a inclusão dos povos indígenas em novos espaços sociais ou profissionais além do fortalecimento da cultura tradicional. Para que não sejam marginalizados pela sociedade contemporânea, no desejo de “muitos indígenas de quererem ir para a Universidade, serem antropólogos, historiadores, professores, advogados...” e continuar mantendo as tradições de seus povos (MEKSENAS apud SANTOS, 2004, p. 140). Deste modo, a *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* afirma a autonomia de ensino conscientes da valorização cultural. Como diz Maratecoara¹ Truká, a “escola onde temos a autonomia de decidir o que queremos vivenciar dentro da nossa cultura. É a educação diferenciada e específica que contempla o perfil do professor indígena” (MARATECOARA TRUKÁ apud SANTOS, 2004, p. 156).

Nesse caminho, a educação escolar indígena possui relações de identidade étnica e organização social diferenciada no contexto de cada povo indígena. A escola indígena é um espaço de diálogo intercultural entre os saberes tradicionais e os conhecimentos dominantes. Ou seja,

¹ A palavra maratecoara significa guerreiro indígena no idioma Tupi.



a prática pedagógica indígena sistematiza os elementos político-culturais internos (do povo indígena) e externos (não-indígenas). Contudo, as condições para exercer o magistério indígena são específicas para professoras(es) pertencentes a esta realidade.

Nas diferenças entre o projeto político-pedagógico e o contexto vivencial nas escolas Xukuru, quais são os desafios das(os) professoras(es) Xukuru no fortalecimento da identidade étnica?

Nosso percurso teórico

Na perspectiva decolonial, a subalternidade latino-americana é categorizada pelas heranças coloniais nos contextos pedagógicos. Como percebemos nos conceitos de racialidade e desumanização; consciência histórica e caráter dialógico; Colonialidade do Ser e; Colonialidade da Mãe-Natureza por Franz Fanon (1968; 2008), Paulo Freire (2016), Janssen Silva (2013) e Catherine Walsh (2010).

A primeira imposição colonial é a racialização, uma justificativa eurocêntrica da exploração de mão-de-obra barata dos povos de pele negra e povos originários das Américas a: "sociedade branca – baseada em mitos: progresso, civilização, liberalismo, educação, luz, refinamento – será precisamente a força que se opõe à expansão, à vitória desses mitos. Essa força brutal, opositora, é o preto que a fornece" (FANON, 2008: 164). A segunda imposição colonial, complementa a primeira na desumanização, em inferiorizar a cultura dos povos oprimidos, no esvaziamento dos vínculos ancestrais, desorganização social e dominação política. A desumanização ocorre na perspectiva ética e política como destaca Fanon (1968):

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

Como base nessas discussões, a consciência histórica compreende uma educação autônoma e transformadora da situação do sujeito na ruptura às hierarquias coloniais. Para Freire (2016: 168): "a inserção é um estado maior que a *emersão* e resulta da conscientização



da situação. É a própria consciência histórica. Daí que seja a conscientização o aprofundamento da tomada de consciência, característica, por sua vez, de toda a emersão”. E o caráter dialógico é o diálogo entre parentes ou dos mais velhos com os jovens, uma educação horizontal, entre iguais, da liberdade de comunicação entre os sujeitos, imprescindível para a(o) professor(a) indígena. Freire (2016) se refere ao caráter dialógico na insurgência na prática escolar:

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

Nesse caminho, a Colonialidade do Ser subordina a identidade social ao estereótipo branco-europeu. Aceita-se apenas a identidade nacional, cujas diferenças, como a identidade indígena, são consideradas uma fragmentação e enfraquecimento. E o sujeito oprimido internaliza os valores ditos superiores: pele branca associada à inteligência, respeito e direitos. E discrimina a si próprio, sua família e origem social. A Colonialidade do Ser inferioriza o povo indígena, para que “não questione a situação imposta pela colonialidade do poder, mas conduz a outro questionamento: “quem sou eu?”, fazendo-o acreditar que realmente é de uma raça inferior, por isso deve submeter-se aos desígnios da raça superior” (SILVA, 2013: 257).

E a Colonialidade da Mãe-Natureza é a substituição da concepção de mundo ancestral pelas ideias do sistema-mundo. Para os povos indígenas o território não é só um lugar, é espaço de identidade, vivência, luta e educação. A destruição desta noção de espaço social desfaz as conexões espirituais com a Mãe-Terra, em perdas existenciais e de vitalidade epistêmica (esquecimento das práticas culturais). Na época atual, a atração do espaço urbano e modernas redes de comunicação distanciam ou substituem os referenciais culturais-ambientais dos povos indígenas no que Walsh (2010) diz que,

Es la colonialidad cosmológica y de la madre naturaleza, la que tiene que ver con la fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes y originarias-indígenas, aun presente en muchas sociedades andinas, mesoamericanas y caribeñas, cada una con sus particularidades históricas. Es la que se fija en la distinción binaria cartesiana entre hombre/naturaleza, categorizando como “no-modernas”, “primitivas” y “paganas” las relaciones



espirituales y sagradas que conectan los mundos de arriba y abajo con la tierra y con los ancestros y orishas como seres vivos. Así, pretende socavar las cosmovisiones, filosofías, religiosidades, principios y sistemas de vida, es decir, la continuidad civilizatoria que no se sustenta simplemente en lo occidental (WALSH, 2010: 14).

Essas categorias contribuíram nas discussões ético-políticas, das lutas epistêmicas de Silvia Cusicanqui (2018). Para ela toda a atividade cultural é um ato político. De maneira que, as lutas epistêmicas mobilizam o interior do sujeito para a organização coletiva do seu povo na ação da prática cultural. Em uma ligação entre o passado e presente na autoafirmação ético-política, as lutas epistêmicas mobilizam o respeito às formas *otras* da ancestralidade para "*reencontrar los hilos perdidos de esos orígenes diversos y contraditorios para hacer gestos epistemológicos de reversión del proceso colonial y sus marcas de subjetivación*" (CUSICANQUI, 2018: 79).

Isso subjetiva as identidades políticas na condição de sujeitos epistêmicos de Ramón Grosfoguel (2009) e Eliene Almeida (2017). Rompendo as identidades subalternas reconhecemos, as identidades políticas de um povo "contra uma invasão imperialista ou em confrontos anti-racistas contra a supremacia branca, estas identidades poderão servir para unificar o povo indígena contra um inimigo comum" (GROFOGUEL, 2009: 410). No mesmo caminho, Almeida (2017: 55-56) diz que os limites teórico-subalternos de "cor, a raça, a etnia, a identidade sexual e de gênero, do sujeito cognoscente e epistêmico" nos impedem de reconhecer os "sujeitos epistêmicos" quando "faz-se uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo".

Os estudos antropológicos salientam os vínculos da identidade étnica nas categorias: pertencimento étnico; o bom viver e; os marcadores de fortalecimento e marcadores negativos da identidade étnica nas perspectivas de Phelippe Poutignat; Jocelyne Streiff-Fenart (2011), Wilmar D'Angelis (2012) e Bartolomeu Melià (2016).

A identidade étnica reúne vínculos pessoais e coletivos. Contudo, o sentimento de lealdade é construída nas práticas de valores e crenças ancestrais como os povos tradicionais africanos abordados por Poutignat; Streiff-Fenart (2011):

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



etnicidade, uma oposição entre concepções objetivistas e subjetivistas que se vai encontrar de forma recorrente no debate teórico sobre a identidade étnica (POUITIGNAT; STREIFF-FENART, 2011: 24).

Decorrente da identidade étnica, a cosmovisão tradicional dos povos indígenas é chamada de bom viver. Os vários povos integrantes da tradição Guarani Kaiowa que mantém o *teko porã* como um bom modo de ser entre o povo e a natureza, na sobrevivência econômica e cultural à saúde e paz de espírito. O território sagrado é o *tekoha* ou lugar epistêmico dos costumes e tradições: onde o sujeito identifica quem ele é. O *jopói* significa o sistema de trabalho coletivo com base na reciprocidade e comunicação (multirão comunitário) do povo indígena e receptivo a povos indígenas ou não no trabalho socialmente construído. O bom viver (*teko porã*) tem a função educativa de consolidar a memória de futuro indígena, pesquisado por Melià (2016):

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

Nesse sentido, a educação indígena ocorre em processos autoformativos e coletivos denominados de comunidade educativa, de maneira não-violenta, de uma educação não-formal construída ao longo da vida. A comunidade educativa acontece na experiência cultural da aldeia, na observação dos pais, contato com os mais velhos, pela convivência social e familiar (oralidade, conhecimento da natureza, nome étnico, normas internas, etc). Portanto, a comunidade educativa ensina as rotinas de vida, o parentesco, os rituais, no relato de experiência do pajé ou de outras lideranças. O que sustenta o aprendizado na comunidade educativa proposta por Melià (1979) onde:

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

No contexto da escola indígena, a identidade étnica possui marcadores de fortalecimento e marcadores negativos. Os marcadores de fortalecimento étnico (as tradições, religiões, modo de vida,



alimentação, etc.) valorizam os ancestrais da etnia e a construção de um lugar social no mundo. Como vê D'Angelis (2012):

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

No entanto, os marcadores negativos ocorrem quando os valores e crenças tradicionais são indesejados, devido ao passado colonial, o trabalho subordinado aos não-índios (fazendeiros ou empregadores). Isso leva ao abandono da cultura e da vida comunitária indígena para escapar da discriminação social ou cultural, sobretudo, a necessidade de sobrevivência econômica verificada no povo Kaingang, no Sul do Brasil, também integrados à sociedade nacional como os Xukuru do Ororubá, onde as(os) professoras(es) encontram marcadores negativos no abandono à cultura indígena. Para D'Angelis (2012):

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

A identidade indígena é reforçada na escola pelas categorias *surgimento de novas(os) Guerreiras(os) Xukuru* e; pedagogia Xukuru por COPIXO (1997) e Cavalcante (2007). No reencontro dos sujeitos com a própria história, o *surgimento de novas(os) Guerreiras(os) Xukuru* ocorre com o reconhecimento das lutas sociais e da memória histórica, em assuntos revividos nos momentos comunitários e nas práticas escolares. As lideranças e os mais velhos são grandes referenciais epistêmicos, pois contam histórias de luta para os mais jovens e rememoram o passado ancestral. O *surgimento de novas(os) Guerreiras(os) Xukuru* é quando os próprios sujeitos se aceitam quem são e de suas origens (COPIXO, 1997):



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

Assim, a pedagogia Xukuru diferencia o professor(a) no respeito ao modo de vida tradicional e aspirações deste povo. Portanto, é necessário um(a) nova(o) professor(a) *formador(a) de Guerreira(o)* com novas práticas de ensino escolar envolvida(o) no fortalecimento da identidade étnica, para a sistematização e diferenciação do conhecimento não-indígena e saberes tradicionais. Para Cavalcante (2007) a(o) professor(a) Xukuru começa a se envolver ainda na infância na educação e se auto-afirmar à identidade Xukuru:

Aspectos que formam o ser professor Xukuru, portanto buscamos na infância dessas(es) professoras(es) elementos que contribuíram na formação dessa feição. [...] As(os) professoras(es) Xukuru iniciaram a vida escolar entre seis e dez anos de idade, mais tarde para os homens do que para as mulheres, segundo as(os) mesmas(os) informantes. A escola veio dar a essa identidade orgulho e auto-estima, preenchendo o lugar do medo, da baixa auto-estima, da vergonha [em se autorreconhecer como povo indígena Xukuru]" (CAVALCANTE, 2007: 163-164).

Nosso percurso metodológico

Essa é uma pesquisa de caráter qualitativa. Pois, as abordagens qualitativas sistematizam as interações do universo pesquisado através da observação, análise de valores e crenças com a subjetividade do pesquisador. Estes princípios são sublinhados por Minayo (1994) em quatro pontos:

- a) O mundo social opera de acordo com leis causais;
- b) O alicerce da ciência é a observação sensorial;



- c) A realidade consiste em estruturas e instituições identificáveis enquanto dados brutos por um lado e crenças e valores por outro. Estas duas ordens se correlacionam para fornecer generalizações e regularidades;
- d) O que é real são os dados brutos; valores e crenças são dados subjetivos que só podem ser compreendidos através dos primeiros (MINAYO, 1994: 23).

A Análise de Conteúdo viabiliza a comparação de um mesmo assunto em vários tipos de informação com opiniões favoráveis ou contrárias na elaboração de diferentes significados nas unidades temáticas de análise (BARDIN, 1977; BAUER, 2002; GOMES, 1994; CAMPOS, 2004; VALA, 1989). A Análise de Conteúdo enfatiza os aspectos subjetivos das(os) professoras(es) Xukuru na interação da educação escolar e a identidade étnica. Assim, a AC acentua a filigrana ou detalhes ocultos na construção de dados, para Bardin (1977) isso:

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

Nesse caminho, as unidades de análise da AC mapeiam o mesmo tema em diferentes textos e verbalizações na busca de elementos ocultos no discurso: no registro das categorias centrais no discurso; a ocorrência da mesma categoria em materiais diferentes; para a interpretação das atitudes positivas ou negativas segundo (VALA, 1989; GOMES, 1994). Entretanto, a AC é um processo interpretativo, pois "o pesquisador caminha através da seleção, criação de unidades e categorização dos dados brutos, embora evitando a reatividade direta do respondente durante a coleta de dados primários" (BAUER, 2002: 212). O pesquisador limita o tempo e espaço nos procedimentos de análise inseparáveis da experiência em todos os momentos da pesquisa na abordagem não apriorística de Campos (2004: 614):

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



A análise documental trouxe informações de grande valor para a construção de inferências em nossos argumentos. Então, na análise documental usamos as fontes escritas em inserções para reforçar os aspectos formais da argumentação (OLIVEIRA, 2014; CECHINEL, 2016). Sendo assim, pesquisamos os documentos próprios da autonomia escolar e as mensagens escritas pelo povo Xukuru aos demais setores da sociedade. Foram usados os documentos Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Povo Xukuru do Ororubá (2013) e a carta aberta das Assembleias Gerais do Povo Xukuru (2002; 2006; 2011; 2016).

Nossa construção de dados considerou meios semiestruturados, nas entrevistas com vários depoentes o que resulta no aumento das percepções sobre um tema específico, uma vez que a “conversação e a escrita são ambas manifestações de opinião pública; e a opinião pública que é reduzida a apenas um de seus constituintes tem muita probabilidade de ser falsa” (BAUER, 2002, p. 214). Então, as entrevistas semiestruturadas registraram as verbalizações de cada um(a) das(os) professoras e professores Xukuru do Ororubá a respeito das memórias do trabalho pedagógico. Devido a pandemia COVID-19 realizamos entrevistas on-line, de modo remoto. Nomeamos os 6 (seis) sujeitos da pesquisa conforme o vocabulário do povo Xukuru (COPIXO, 1997) as suas hierarquias internas em dois grupos: Grupo I – professor(a) mais velhas(os):

Sacarema (Mulher) 49 anos/25 anos de ensino escolar;

Toiopa, (Mãe) 47 anos/23 anos de ensino escolar; Toiope (Velho) 46 anos/23 anos de ensino escolar.

Grupo II – professor(a) mais novas(os):

Quiá do Limo Laigo (Matas) 33 anos/13 anos de ensino escolar;

Opipe (Filho) 31 anos/10 anos de ensino escolar; Xenupre (Índio) 35 anos/10 anos de ensino escolar.

A identidade na escola Xukuru: entre o fortalecimento e a dispersão cultural

A identidade é um eixo pedagógico construído a partir de uma importante categoria antropológica, com o significado na força de união de um povo, em outras palavras, o sentimento de lealdade às práticas de valores e crenças ancestrais (POUTGNAT; FENART, 2011). Assim, o trabalho docente Xukuru deve fortalecer a identidade política na consolidação do pertencimento étnico da *Formação da(o) Guerreira(o)*



Xukuru (saberes ancestrais, memória e experiência das lideranças indígenas). Segundo o PPP Xukuru (COPIXO, 2013):

Identidade:

A identidade do nosso povo nasce e se constrói nesse território. Ela é reencontrada através do patrimônio deixado pelos mais velhos. A nossa identidade é reelaborada sempre: nas formas de convivência, no espaço e no tempo a partir do nosso cotidiano e da relação com os encantados, quando lutamos pela reconquista da nossa mãe terra. É assim que recriamos nosso universo, conhecimentos e história (PPP XUKURU, 2013: 8).

No entanto, o trabalho das(os) professoras(es) Xukuru tem dois grandes desafios à identidade indígena: o fortalecimento da cultura Xukuru e as negações dos choques culturais. Sendo assim, o sentimento de ser pertencente ao povo é categorizado pelo *surgimento de novas(os) Guerreiras(os) Xukuru* (COPIXO, 1997: 59) na resistência às perdas culturais, o “nosso povo como os outros povos tem crescido a cada dia mais e mais, apesar das dificuldades e conflitos que muitas vezes são impostos. Mas, através, da união e da luta, da força de vontade, nós temos grandes conquistas” [...]. A análise documental corrobora com esta perspectiva, em vários discursos sobre a identidade política Xukuru, a união em torno do território e saberes nele construídos na luta por uma consciência indígena, conforme as Cartas das Assembleias Gerais do Povo Xukuru (2002; 2016) onde,

Nós Xukuru, entendemos que como povo indígena, pensamos diferente da sociedade que nos rodeia. Acreditamos que a nossa terra é um bem dado por Tupã para nela possamos viver livremente, de acordo com nossos costumes, usos e tradições deixados por nossos antepassados (POVO XUKURU DO ORORUBÁ, Carta Aberta da II Assembleia Geral, Aldeia São José, 19.05.2002).

Esta consciência tem relação íntima com a educação do nosso povo, por ser a agricultura, um princípio organizador, um elemento da identidade Xukuru que representa uma importante expressão cultural do nosso povo, pois se articula a partir dos diversos circuitos de formação existentes no território, a exemplo dos saberes dos terreiros sagrados, nos plantios, nas observações na natureza, nos espaços de prática da religiosidade e nas escolas. É possível afirmar que nosso sistema tradicional de cura e sua dinâmica social promovem a circulação de práticas e saberes dos nossos ancestrais, através dos guardiões da cura Xukuru. Esse circuito possibilita a transmissão, construção e reconstrução de conhecimentos, através de processos próprios de nossa educação, como já se



demonstra na organização da nossa juventude e seus processos de formação, revelando um alcance de maturidade e sabedoria, ao entender que se faz necessário, para garantir o “futuro da nossa nação”, um constante buscar aos conhecimentos ancestrais através de diálogos com os nossos mais velhos e na comunicação com a mãe terra (POVO XUKURU DO ORORUBÁ, Carta Aberta da XVI Assembleia Geral, Aldeia Vila de Cimbres, 19.05.2016).

Assim, a presença da escola no território também orienta para o autorreconhecimento da(o) educanda(o) enquanto Xukuru. Ou seja, no sentir parte da organização sócio-política dentro do território com a participação nos momentos de fortalecimento da identidade indígena nas cerimônias e atividades na defesa do modo de vida, em uma Assembleia Geral, nos rituais do terreiro e outros momentos fundamentais do seu povo. E a escola discute e ajuda na construção de todos estes momentos de socialização Xukuru. Na expressão do professor Opipe e a professora Quiá do Limo Laigo:

A grande referência da Assembleia Geral do Povo Xukuru como espaço de... ela não é mais uma Assembleia, ela é um espaço mesmo, um lugar sagrado pra gente, que é a Pedra D'Água onde o nosso cacique está plantado, então vamos fazer essa memória [Professor Opipe, 31 anos, mais novo].

A gente aprende a partir do momento que vem pra cá pra Vila de Cimbres, na celebração da Busca da Lenha do Sr. São João quando a gente faz um ritual durante a noite até quatro horas da madrugada. A gente aprende no momento de assembleia porquê depois que assassinaram o cacique Xikão começou sendo realizado as Assembleias onde a gente discutia o projeto de futuro, discutia os problemas, assim buscava alternativas para a gente continuar caminhando que foi muito difícil depois que assassinaram o cacique Xikão. Mas, Xikão, sabiamente, antes de ser assassinado, ele construiu uma organização sócio-política dentro do território. Essa organização social e política deu possibilidade pra que o povo continuasse caminhando. Então, temos o Conselho de Lideranças, o Conselho de Saúde, o Conselho de Educação, o Conselho de Juventude, o Conselho das Mulheres, tem esses conselhos, esses coletivos, que faz com que a luta e o povo continue caminhando. E aí, a educação também precisa dialogar com essa forma de organização do território Xukuru [Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, mais nova].

No Magistério Indígena, as identidades políticas unificam um povo em torno de uma luta maior ao lidar com aspectos da ancestralidade e conhecimentos não-indígenas, “nas lutas contra uma invasão imperialista ou em confrontos anti-racistas contra a



supremacia branca, estas identidades poderão servir para unificar o povo oprimido contra um inimigo comum” (GROSFOGUEL, 2009: 410). Podemos classificá-los como “sujeitos epistêmicos” em luta pelo protagonismo na crítica às fixações dominantes do eurocentrismo (ALMEIDA, 2017: 55-56). Assim, a participação coletiva das(os) educandas(os) em mobilizações do povo Xukuru faz com que se tornem os sujeitos epistêmicos sejam questionadores e lideranças na defesa da cidadania e do modo de vida indígena. Nas falas dos professores Opipe e Toiope:

Quando a gente se coloca nesse lugar, desse ser, quando começa a perceber essa autoafirmação de indígena. E aí se diz assim, muita coisa vai depender muito desse lugar do sentir [...]. Esses jovens assumem muito cedo também essa liderança. E a gente estimula isso, porquê de fato é o nosso papel enquanto professor, enquanto guerreiro, enquanto indígena, enquanto comunidade. É de fato em todo e em qualquer espaço, o objetivo é defender o nosso território, nossa territorialidade. É muito bom viver e de observar o quanto foi assertivo as estratégias e os enfrentamentos dos nossos mais velhos e das nossas lideranças pra que nós de fato estivéssemos aqui hoje falando sobre isso. O movimento indígena tem que estar dentro da escola. O movimento indígena tem que estar dentro da escola. Tipo na comunidade de Cimbres, a comunidade que eu trabalho, nós fomos também, o povo Xukuru foi também indenizado pela Corte Interamericana de Direitos Humanos. E foi uma luta difícil, um momento de tensão. E quando Marquinhos estava lá participando do processo de julgamento, a comunidade se organizou e foi pro terreiro, a comunidade, a juventude, se organizou e fez uma marcha no centro da Vila de Cimbres, para chamar a atenção da comunidade do que estava acontecendo, de como a gente também ocupa as redes pra mostrar o nosso posicionamento. É muito, muito prazeroso ver que a educação indígena, e mais precisamente, a educação Xukuru ela tá dando frutos de como esses guerreiros estão se fortalecendo e se assumindo dia após dia [Professor Opipe, 31 anos, mais novo].

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



As(os) professoras(es) trabalham o fortalecimento da “*identidade*, isto é, da maneira como um povo – uma *etnia* – vê e valoriza a si mesmo” (D’ANGELIS, 2012: 110). Contudo, no contexto da escola Xukuru surge marcadores negativos da identidade étnica como o enfraquecimento ou esquecimento dos valores e crenças tradicionais considerados marcas indesejadas do passado. Uma realidade em que muitos indígenas negam a própria identidade adotando a identidade dominante, nacional (dos não-índios). Como D’Angelis (2012) conceitua estas intercorrências nas escolas do povo Kaingang no Sul do Brasil:

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

Nas documentações indígenas vemos essa influência negativa sobre a identidade indígena presente nas atuais escolas do território Xukuru. Então, o receio das lideranças é que os choques culturais das sociedades modernas resultem no apagamento do legado cultural dos antepassados, ou seja, de abandonar o envolvimento com a natureza ancestral. Uma preocupação constante nas Cartas das Assembleias Gerais do Povo Xukuru (2006; 2011):

Não basta ter o nosso território livre, é preciso fortalecer a nossa identidade, nossa cultura, nossas tradições. Neste sentido, durante estes três dias vivenciamos momentos de **profunda reflexão sobre o nosso compromisso enquanto jovens, lideranças, professores, agentes de saúde e comunidade em geral, em não deixar que as nossas tradições caiam no esquecimento**, por isso, reafirmamos que ser Xukuru é:

- Viver na terra, cuidar da terra, defender a terra;
- Ter compromisso e participar das lutas;
- Respeitar a organização social e política do povo com suas lideranças;
- Viver na coletividade;
- Participar das tradições;
- Conhecer e garantir os nossos direitos.



(POVO XUKURU DO ORORUBÁ, Carta Aberta da VI Assembleia Geral, Aldeia Pão de Açúcar, 19.05.2006).

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

Essa preocupação desafia o trabalho docente Xukuru contra as negações à cosmovisão do bom viver, o *teko porã*, o ser em harmonia com a natureza e a cultura dos Guarani-Kaiowa o “projeto de futuro, mediante o qual pensamos e dizemos o que queremos ser e já começamos a sê-lo; e memória de futuro” (MELIÀ, 2016: 29) do *tekoha* (lugar epistêmico das tradições) e *jopói* (trabalho coletivo e recíproco). As interferências dos opressores provocam desequilíbrios na cosmovisão do bom viver e negações político-culturais passadas de pai/mãe para filha(o), com a recusa de vínculos às tradições e a memória do povo Xukuru. Uma preocupação docente é que as(os) jovens educandas(os) assumam a identidade indígena, no relato da professora Sacarema:

São muitos os desafios. Primeiro, a gente tem que trabalhar a questão com os jovens da construção, realmente, da identidade. [...] **Como trazer esses jovens, como chamar esses jovens a se assumir Xukuru se lá em Pesqueira negam essa identidade, chamam de preguiçosos...** Então, assim, a História anterior a esse processo que a gente vive de fortalecimento, foi muito dura, dizer que foi muito negacionista, negaram muito a nossa identidade. Então, **as famílias, muitas famílias se negavam, não se assumiam Xukuru, devido a dezenas de fazendeiros que vinham aqui e que eram posseiros no território e que pressionavam as pessoas, os pais de famílias, a se assumir Xukuru.** Porquê, esses pais viviam e trabalhavam para esses fazendeiros, porquê o território estava em suas mãos, as famílias não tinham como produzir, como trabalhar, porquê não tinham as terras em suas mãos. **Eles começaram a se negar, eles tinham medo de assumir. E isso foi passando pros seus filhos.** Então, os desafios começam aí. Mudança de mentalidade mesmo e esse trabalho a escola fez. São desafios, ainda hoje existe esse tipo de desafio, mas a gente já deu uma avançada imensa, mas esses desafios ainda ocorrem. **Da família que não assume, não quer que o filho vá pro toré. Então, são desafios que a gente na educação Xukuru enfrenta [...].** essa identidade era negada. Eramos considerados apenas caboclos. Eramos os caboclos da serra. E aí, eu cito um livro de um historiador de



Pesqueira, José de Almeida Maciel que eu li muito esse livro pra poder compreender, e ele dizia assim: “e na Serra do Ororubá viviam os caboclos”, “viviam”. Então, o desafio é essa mudança de mentalidade [Professora Sacarema, 49 anos, mais velha].

As imposições coloniais ficam claras no processo formativo do sujeito, desde a infância, na submissão às hierarquias raciais e éticas. O que podemos classificar de duas maneiras: a racialização – a inferiorização dos povos de pele negra na “sociedade branca – baseada em mitos: progresso, civilização, liberalismo, educação, luz, refinamento – será precisamente a força que se opõe à expansão, à vitória desses mitos. Essa força brutal, opositora, é o preto que a fornece” (FANON, 2008: 164). E na desumanização – estratégias de desorganizar e desvalorizar a cultura indígena “O indígena é declarado impermeável à ética, ausência de valores, como também negação dos valores. É, ousemos confessá-lo, o inimigo dos valores. Neste sentido, é o mal absoluto [...]” (FANON, 1968: 31).

Por isso, as(os) *formadoras(es) de Guerreiras(os)* buscam evitar a dispersão cultural reforçando a identidade indígena das(os) educandas(os) Xukuru. Então, as(os) professoras(es) Xukuru tem o cuidado para que a juventude não seja absorvida pelas novas tecnologias, mídias sociais e demais atrativos da sociedade moderna, no enfraquecimento do lugar epistêmico. Como ressaltam os professores Opipe e Xenupre:

A gente precisa só identificar a importância, e a gente firma isso todos os dias, não só na escola, **que ele não pode esquecer quem ele é. Porquê, ele acaba se envolvendo em um outro mundo, em uma outra tecnologia, e isso pode, porventura, levá-lo sim a uma dispersão da sua prática cultural, dependendo de como for o processo aí de formação desse jovem, dessa criança.** [...] vivenciamos os nossos rituais em comunidade, por exemplo, a criança com 4 anos chega a nossa escola já trazendo alguns dos conhecimentos. Sabendo da importância da Jurema, sabendo da importância de ir ao terreiro, prestar a atenção no momento da pajelança, a gente recebe os nossos encantados. Então, essa criança, esse adolescente, esse velho, esse adulto sabe o que é que significa. O nosso, eu não vou dizer que é desafio, mas que em algum momento aí eles se percam e deixem como segundo plano. Então, a escola também traz esse fortalecimento. É mais de interagir, o desafio é esse. Torná-lo um ser político, torna-lo de fato esse cidadão, esse guerreiro crítico [...]. **O desafio maior é não deixar se dispersar, por exemplo, que eles se dispersem da sua cultura** [Professor Opipe, 31 anos, mais novo].



Não é uma tarefa fácil, sobretudo nos dias de hoje, na conjuntura que se está atravessando hoje politicamente a nível nacional, inclusive, não é fácil. Inclusive pela influência das mídias sociais, nossa juventude acaba tendo essa influência muito grande [...]. [Professor Xenupre, 35 anos, mais novo].

Assim, a dispersão cultural pode ser classificada como a Colonialidade do Ser na subordinação da identidade social ao estereótipo branco-europeu, à hegemonia da identidade nacional. O indígena internaliza valores das elites, ditos superiores, em descrições incorporadas da sociedade dominante para o sujeito, contra si próprio, sua família e origem social, na inferiorização das subjetividades *outras*. O conceito Colonialidade do Ser ocorre para que o sujeito “não questione a situação imposta pela colonialidade do poder, mas conduz a outro questionamento: “quem sou eu?”, fazendo-o acreditar que realmente é de uma raça inferior, por isso deve submeter-se aos desígnios da raça superior” (SILVA, 2013: 257).

Em casos que a própria família nega a identidade étnica no processo escolar mesmo sendo indígena do território Xukuru. O que gera conflitos entre as(os) professoras(es) Xukuru e as famílias das(os) educandas(os) que não aceitam os saberes indígenas trabalhados na escola. A exemplo, dos pais e mães que reclamam da vivência pedagógica das(os) filhas(os) na Assembleia Geral como tempo perdido de aprendizado. Estes pais e mães se identificam com a lógica de conhecimento formal do mundo capitalista, no tempo competitivo para a garantia das carreiras profissionais das(os) filhas(os) no trabalho da cidade, a formação superior, etc. Estes pais e mães não enxergam a profundidade do PPP Xukuru para vitalizar a cultura tradicional dentro das atividades escolares. E ameaçam transferir as(os) filhas(os) para as escolas não-indígenas da cidade como recusa aos saberes tradicionais na escola Xukuru, na fala do professor Opipe:

[...] **Fazer entender que a Assembleia não é só para passar um tempo.** Por exemplo, em dias de Assembleia o nosso calendário escolar não funciona com aula. Nós vamos para a Assembleia que lá é o espaço dessa aprendizagem. **Durante um tempo, os pais não entendiam isso. Os próprios indígenas não entendiam isso. E achavam que a escola tava parando e que era direito dos filhos deles irem pra a escola estudarem.** E a gente foi conversando. Nós fizemos uma Pré-Assembleia, 2016 [...], nas comunidades. A Assembleia tratava sobre a educação e nós fomos ouvir as 24 aldeias do território Xukuru.



Ouvir os pais sobre como conceber ou perceber uma educação específica e aí uma das coisas que eles traziam é: **“quando tem Assembleia vocês param demais, os meninos ficam uma semana sem ir pra escola”**. E aí, a gente foi colocando: “mas, quem disse que o seu filho decidiu ir pra Assembleia ele não tá aprendendo. Se ele tem a comunidade, se ele teve a História, a trajetória de luta dessa Assembleia, ele tá aprendendo muito mais”.

[...] alguns pais não entendiam: **“meu filho tá perdendo tempo”**. A gente já chegou a ouvir, pais dizer: **“eu vou tirar meu filho da escola daqui, porquê vocês só querem ensinar “coisa de índio”**. E a gente ria [...]. **Olha que é a própria comunidade dizendo isso. Como é “coisa de índio”?** Quando eu falo do nosso processo de luta eu não deixo de aprender. Muito pelo contrário, né, eu aprendo e aprendo muito. Então, muitas coisas dessas a gente foi rompendo. Graças a Deus, estamos nesse caminho fortalecidos e nos fortalecendo. Mas, a gente também precisa enfrentar [...]. **Se vier a acontecer esse distanciamento, como a gente pode trazer esse guerreiro pra entender isso?** [Professor Opipe, 31 anos, mais novo].

Essa escola Xukuru deve evitar o apagamento dos referenciais culturais e ambientais classificados de Colonialidade da Mãe-Natureza. A concepção de mundo ancestral é substituída pelas ideias dominantes do sistema-mundo. As referências da cultura indígena, valores e tradições são apagadas pelas negações das demais colonialidades nos sentidos político, cultural, subjetivo e existencial. Neste sentido, a Colonialidade da Mãe-Natureza é a maior de todas as opressões coloniais [...] *Así, pretende socavar las cosmovisiones, filosofías, religiosidades, principios y sistemas de vida, es decir, la continuidad civilizatoria que no se sustenta simplemente en lo occidental* (WALSH, 2010: 14).

A expressão “coisa de índio” dita pelo pai ou mãe de um(a) educanda(o) deixa claro que nem todas(os) as(os) moradoras(es) do território estão envolvidas(os) nos referenciais epistêmico-ambientais da *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*. Ao mesmo tempo, as mesmas famílias moradoras do território usufruem de direitos e da cidadania indígena, portanto de um projeto de vida que senão mantido, terão estas conquistas retiradas a favor dos latifundiários locais e o retorno da submissão político-cultural, no esquecimento da identidade Xukuru.

Para solucionar esses desafios epistêmicos, as(os) professoras(es) Xukuru trabalham o diálogo com as(os) educandas(os), pais e mães em valorizar a educação específica e diferenciada. Está é uma questão muito salientada no cotidiano das aulas e em reuniões pedagógicas com as famílias: a escola Xukuru é a



única que vivencia a autoafirmação da identidade na perspectiva do povo ao lado dos conhecimentos da sociedade dominante necessários à cidadania brasileira. Ou seja, em uma educação para as(os) educanda(os) se enxergarem enquanto cidadãs(os) e pertencentes ao povo indígena Xukuru. Nós correlacionamos estas questões nas falas das(os) professoras(es) Opipe, Xenupre, Toiopa e Sacarema:

Se vier a acontecer esse distanciamento, como a gente pode trazer esse guerreiro pra entender isso? Mas, quando a gente fala da Formação do Guerreiro não é algo que está no papel, por exemplo, é algo que vai mesmo desse sentimento de pertencimento ao espaço. Tipo, pra que a gente ser esse guerreiro ou essa guerreira Xukuru não preciso necessariamente viver dentro do território. Eu posso ser esse guerreiro ou essa guerreira morando na capital, morando na cidade, morando em um outro Estado. O pertencimento é o que vai fazer esse guerreiro, essa guerreira formar-se [Professor Opipe, 31 anos, mais novo].

Mas aí o que acontece, a gente vai se contrapondo fazer esse processo de formação inclusive política para nossos estudantes dentro da nossa escola, conhecerem os seus direitos, entenderem que nossa escola forma guerreiros e guerreiras que estejam aptos a lutar por esse território, e possam nos momentos necessariamente transpor as barreiras e fronteiras de nosso território sagrado e possam ir a qualquer lugar, mas entender quem realmente eles são, de onde eles são, o que eles são: Xukuru. Então, nessa linha de pensamento a gente vem tentando, não é, fazer essa transformação [Professor Xenupre, 35 anos, mais novo].

Uma causa de autoafirmação da identidade, de autonomia. Uma causa que ela desobedece algumas regras eurocêntricas, né. E aí, a gente vai caminhando nessa visão que dias melhores virão, por uma sociedade mais justa. Então, essa formação precisa ser feita é hoje, é já, para que o futuro guerreiro chegue lá na frente e saiba defender com mais vigor essa nossa História. Que não é só História indígena que vem a interculturalidade com outros sujeitos que precisam dessa força para caminhar e fazer valer as suas identidades [Professora Toiopa, 47 anos, mais velha].

E fazer com que participem dos momentos de fortalecimento, do momento do toré, das Assembleias. São estratégias utilizadas para combater e diminuir esses desafios. Então, é, realmente, um trabalho de conscientização, não sei se eu diria assim, pra que o jovem compreenda a importância de estar lá na escola Xukuru, que outra escola não traz a sua História, o fortalecimento da sua identidade, mas que traz História não-indígena. Então, ele pode aprender lá em Pesqueira na escola o que ele aprende na escola Xukuru. E com essa importância a mais, que é estar, aprende o que é da sociedade, do não-



indígena, e aprende, vivenciando, vivendo, o que é do povo Xukuru [Professora Sacarema, 49 anos, mais velha].

Nesse caminho, a autonomia pedagógica busca a consciência histórica e o caráter dialógico na comunicação mais igualitária entre todas(os) no escopo ético e político do seu povo (FREIRE, 2016). As(os) professoras(es) indígenas se mobilizam para "*reencontrar los hilos perdidos de esos orígenes diversos y contradictorios para hacer gestos epistemológicos de reversión del proceso colonial y sus marcas de subjetivación*" (CUSICANQUI, 2018: 79). Em um convencimento de que todos devem se educar de forma recíproca na continuidade das tradições, a comunidade educativa (MELIÀ, 1979). Assim, a pedagogia Xukuru colabora na mudança de percepção para de um povo mais seguro da identidade indígena, pois "a escola veio dar a essa identidade orgulho e auto-estima, preenchendo o lugar do medo, da baixa auto-estima, da vergonha [em se autorreconhecer como povo indígena Xukuru]" (CAVALCANTE, 2007: 163-164).

Conclusão

Portanto, o trabalho da(o) professor(a) Xukuru autoafirma o povo indígena, contra os desafios presentes da opressão colonial e da vida contemporânea completamente integrada à sociedade brasileira, entretanto de forma contrária a imposição de padrões subalternos. Para que as(os) educandas(os) se enxerguem e se fortaleçam pertencentes ao povo Xukuru, na ocupação dos espaços da identidade indígena esvaziados pelos opressores com o autorreconhecimento epistêmico.

Referências

ALMEIDA, E. A. de (2017). **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de educação intercultural da UFPE/CAA/ Curso de Licenciatura Intercultural**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.



ALMEIDA, E. A. de. **A política de educação escolar indígena: limites e possibilidades da escola indígena.** Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação. Recife: UFPE, 2001.

BARDIN, L. (1977). **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70.

BAUER, M. W. (2002). Análise de Conteúdo Clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 2.ed. Petrópolis: Vozes.

CAMPOS, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Rev. bras. enferm. [online], vol.57, n.5, p. 611-614. ISSN 19840446. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>> :: Acesso em: 20 fev. 2020.

CAVALCANTE, H. E. (2007). "Reunindo as Forças do Ororubá": A escola no projeto de sociedade dos Xukuru. In: ATHIAS, Renato (Org.). **Povos indígenas de Pernambuco: identidade, diversidade e conflito.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

CECHINEL, A. (Org.) (2016). Estudo/Análise Documental: Uma Revisão Teórica E Metodológica Research/Document Analysis: In Their Theoretical And Methodological Aspects, Criar Educação (PPGE/UNESC), Criciúma, v. 5, nº1, jan./jun. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/8954/be381ede65daba21c4b736d217b201fd3235.pdf>> :: Acesso em: 10 abr. 2021.

COPIXO (1997). **Xukuru: Filhos da Mãe Natureza: uma História de resistência e luta.** Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire.

COPIXO (2013). **Plantando a memória do nosso povo e colhendo os frutos da nossa luta: O Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Povo Xukuru do Ororubá.** Ed. rev. Pesqueira: Ed. das(os) Autoras(es) Professoras(es) Xukuru do Ororubá.

CUSICANQUI, R. S. (2018). **Un mundo ch'ixi es posible.** 1.ed. Ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires: Tinta Limón.



D'ANGELIS, W. R. (2012). Kaingáng: Questões de Língua e Identidade. **LIAMES: Línguas Indígenas Americanas**, n. 2(1), p. 105–128. 128, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/liames.v2i1.1407>> : Acesso em: 23 jul. 2021.

FANON, F. (1968). **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

FANON, F. (2008). **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA.

FREIRE, P. (2016). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GOMES, R. (1994). Capítulo IV: A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Cecília de Souza, DESLANDES, Suely Ferreira (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes.

GROSGOUEL, R. (2009). Capítulo II: Para descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Medina S.A.

MELIÀ, B. (1979). **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola.

MELIÀ, B. (2016). Teko porã: formas do bom viver Guarani, memória e futuro. In: SILVEIRA, Nádia Heusi, MELO, Clarissa Rocha de, JESUS, Suzana Cavalheiro de (Org.). **Diálogos com os Guarani: articulando compreensões antropológicas e indígenas**. Florianópolis: Editora da UFSC.

MINAYO, C. S., DESLANDES, Suely Ferreira (Org.) (1994). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes.

OLIVEIRA, J. L. (2014). **Texto acadêmico: técnicas de redação e de pesquisa científica**. 9.ed. Petrópolis: Vozes.

POUTIGNAT, P. STREIFF-FENART, J. (2011). Capítulo 1: A etnicidade: um novo conceito para um fenômeno novo? In: POUTIGNAT, P. STREIFF-FENART, J. **Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrick Barth**. 2.ed. São Paulo: Ed. Unesp.



POVO XUKURU DO ORORUBÁ (2002). **[Carta Aberta da II Assembleia Geral]**. Aldeia São José, 19 mai. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/ororubafilmes/assembleia-xukuru>> Acesso em: 20 mai. 2020.

POVO XUKURU DO ORORUBÁ (2006). **[Carta Aberta da VI Assembleia Geral]**. Aldeia Pão de Açúcar, 19 mai. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/ororubafilmes/assembleia-xukuru>> Acesso em: 20 mai. 2020.

POVO XUKURU DO ORORUBÁ (2011). **[Carta Aberta da XI Assembleia Geral]**. Aldeia Vila de Cimbres, 20 mai. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/ororubafilmes/assembleia-xukuru>> Acesso em: 20 mai. 2020.

POVO XUKURU DO ORORUBÁ (2016). **[Carta Aberta da XVI Assembleia Geral]**. Aldeia Vila de Cimbres, 19 mai. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/ororubafilmes/assembleia-xukuru>> Acesso em: 20 mai. 2020.

SANTOS, C. E. F. **UMA ESCOLA PARA "FORMAR GUERREIROS": Professores e Professoras Indígenas e a Educação Escolar Indígena em Pernambuco**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Recife: UFPE, 2004.

SILVA, J. F., FERREIRA, GUERREIRO, M., SILVA, D. J. (Org.) (2003). Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da Educação Intercultural Crítica. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, mai. 2013. Artigos. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Brasil.

VALA, J. (1986). Análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto, S., PINTO, José M. (Org.). **Metodologias das Ciências Sociais**. 4.ed. Porto: Edições Afrontamento.

WALSH, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge, TAPIA, Luis, WALSH, Catherine (Org.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. Disponível em: <http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_0204.pdf> :: Acesso em: 7 jun. 2019.