

# O COMPROMISSO-CONSCIENTIZAÇÃO EM PRÁTICAS DOCENTES EM POVOS INDÍGENAS

## Resumo

A partir das verbalizações de professoras(es) veteranas e novatas das escolas Xukuru do Ororubá pesquisamos a relação compromisso-conscientização enquanto luta epistêmica, isto é, a ação cultural como atividade política. Nesse sentido, a partir da episteme *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*, como o compromisso-conscientização é construído pelas (os) docentes para o fortalecimento da identidade do povo Xukuru? Por uma perspectiva da colonialidade (WALSH, 2009), temos como categorias: racialização e desumanização (FANON, 1968; 2008); educação bancária; consciência histórica e caráter dialógico (FREIRE, 2016); compromisso-conscientização (COPIXO, 1997); educação intercultural (CANDAU, 2013), às negações à interculturalidade crítica (NASCIMENTO; QUADROS; FIALHO, 2016). Construimos com nossos sujeitos, uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 1994) abordando falas favoráveis ou contrárias para um mesmo assunto pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Esse procedimento se deu através de entrevistas semiestruturadas e individuais (BAUER, 2002; GASKELL, 2022), considerando as verbalizações como nosso material de pesquisa sobre o trabalho docente de professoras(es) Xukuru. Com as verbalizações compreendemos a colaboração das(os) docentes Xukuru no fortalecimento da identidade étnica, em atividades no território indígena e dentro da escola, na afirmação de valores e crenças, no diálogo intercultural com todos os membros do povo Xukuru na construção de estratégias contra a colonialidade. Então, consideramos as (os) docentes Xukuru como lideranças epistêmicas.

**Palavras-chave:** Decolonialidade; Educação Intercultural; Povos Indígenas; Cultura.

**Alexandre Evangelista da Silva (Autor)**

Vínculo Institucional: UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE PERNAMBUCO.

Submetido em Nov/2022

Aceito em Dez/2022

Revisado em Jan/2023

Publicado em Fev/2023

## INTRODUÇÃO

Nosso trabalho se apoia na construção de saber com os povos indígenas. Essa pesquisa foi realizada em uma ação de extensão da Universidade Federal de Pernambuco (Centro Acadêmico do Agreste, Campus Caruaru) no grupo de extensão sobre Relações Étnico-Raciais que dialogam com a desconstrução de preconceitos sobre as culturas indígenas e africanas, envolvendo graduandas(os), mestras(es) e doutoras(es) oriundas(os) de licenciaturas em ciências exatas (matemática, física e química), pedagogas(os), professoras(es) da educação básica, etc.

A partir disso, nossa atitude de pesquisa reconhece e valoriza os construtores de saber e denuncia as estratégias hegemônicas de submissão político-cultural. Assim, a exploração de saberes praticada por muito tempo nas ciências sociais, pelos pesquisadores de gabinete, se limitava à coleta de dados dos povos e destituição aos seus saberes, tornando os conhecimentos científicos mantendo o controle sobre eles mesmos para alimentar o trabalho de universidades, centros de pesquisa e museus.

Tais hábitos de invasão colonial expropriaram os saberes dos povos indígenas, retirando-lhes recursos para o enriquecimento das potências europeias, e, mais tarde, também dos Estados Unidos. Era o processo de assimilação, extinção ou integração às sociedades nacionais latino-americanas. O Brasil expropriou os povos indígenas das suas terras, cultura e organização política.

Assim, a destruição física dos povos ocorreu nos genocídios (eliminação de milhões de indígenas). E também o etnocídio (eliminação cultural dos referenciais de mundo). Estes dois processos foram e ainda são muito presentes nas relações das sociedades nacionais como negação epistêmica. Ou seja, a negação epistêmica que nega o ser ao apropriá-lo da sua identidade étnica<sup>1</sup>, de quaisquer formas de existência ou na prática cultural.

Em decorrência disso, a escola para os povos indígenas, anteriormente, ao

---

<sup>1</sup> A identidade étnica significa não apenas pertencimento étnico a um determinado povo ou grupo social, sobretudo o sentimento de lealdade de valores e crenças ancestrais. No estudo de etnias africanas, Poutignat; Streiff-Fenart (2011, p. 24) destaca que: “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 destrribalizados. [...] 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”.

reconhecimento dos seus direitos políticos e afirmações culturais, era baseada no processo de assimilação através da expropriação e negação epistêmica dos povos indígenas. Pretendia-se o esquecimento da organização política e práticas ancestrais através da escola. Era uma integração forçada pelo projeto opressor em que as crianças eram assimiladas pela imposição dos desígnios da sociedade nacional, como nas escolas não-indígenas mantidas por funcionários da Fundação Nacional do Índio no território Xukuru (SILVA, 2008). Sem nenhuma filiação às questões indígenas, geralmente ligadas a fazendeiros invasores de terras.

Com a redemocratização do Brasil e a luta dos povos indígenas por direitos, um grande desafio foi a criação de escolas vinculadas à cultura indígena. As escolas indígenas mediarão os processos de ensino-aprendizagem pela interculturalidade (diálogo e diferenciação entre os saberes indígena e não-indígena). Dessa forma, a escola indígena era um espaço não-opressor, contrário às imposições externas, autônoma, em um novo modelo de ensino controlado pelo próprio povo. Seja na resistência do calendário ressignificado pelos valores e crenças, fechando-se o espaço escola às quartas-feiras para aulas feira-livre da cidade de Pesqueira, a dança do toré ao encontro dos Encantados de Luz na aula de religião, a contação de histórias das lideranças na escola Xukuru, etc (ALMEIDA, 2001).

No entanto, essas lutas epistêmicas<sup>2</sup> prescindem da atividade intercultural ou trabalho interpretativo de modo não-hierárquico do sistema-mundo, entretanto como saberes diferentes. A prática intercultural reconhece as práticas de ensino entre culturas diferentes, por vezes, em choque entre saberes hegemônicos sobre os saberes indígenas. Esse cenário singular necessita de uma prática de ensino que fortaleça a identidade étnica (SILVA, 2022).

Destacando a episteme *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* em uma perspectiva intercultural, como o compromisso-conscientização é construído pelos (as) docentes para o fortalecimento da identidade do povo Xukuru?

## DISCUSSÕES TEÓRICAS LATINO-AMERICANAS

Compreendemos o trabalho docente Xukuru em uma visão latino-americana dos

---

<sup>2</sup> As lutas epistêmicas reconhecem a afirmação dos sujeitos na prática cultural enquanto atividade política. Delas os agentes fazem a apropriação cultural do processo político. Como pensa Freire (2016, p. 97): “a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles”. Dessa forma, consideramos o ato de ensinar como um ato político, uma luta epistêmica.

movimentos sociais. Dessa forma, fazemos uma crítica epistêmica ao eurocentrismo (presença de pensadores europeus e norte-americanos na reprodução hegemônica do conhecimento). Considerando que, na valorização das epistemes indígenas invisibilizadas pelo eurocentrismo adotamos pensadoras(es) vinculadas às lutas dos povos indígenas.

Nosso marco conceitual é a colonialidade na desconstrução de subalternidades e preconceitos das colonialidades (as heranças coloniais, como a inferiorização racial e a suposta superioridade dos conhecimentos eurocêntricos, internalizadas em negações ao modo de vida indígena). Não bastaria expor o cativo mental, para quebrar as correntes hegemônicas seria necessário uma ação política na construção do saber. Como diz Catherine Walsh (2009) de escravizar as mentes, ao desaprender e voltar a aprender, e, por que não, (re)construir epistemes não-submissas, então:

*Un trabajo que procura a desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad – estructuras hasta ahora permanentes – que mantienen patrones de poder enraizados en la racialización, en el conocimiento eurocéntrico y en la inferiorización de algunos seres como menos humanos. Es a eso a lo que me refiero cuando hablo de la de-colonialidad (WALSH, 2009, p. 12) [Grifos da autora].*

Assim, a decolonialidade se apoia em questionamos as imposições coloniais. Nesse sentido, Franz Fanon (1968; 2008) contribuiu em conceitos depois discutidos por autores decoloniais na classificação das imposições coloniais: racialização e desumanização. A racialização é a inferioridade racial dos povos negros e povos indígenas enquanto epistemes menores fadadas ao desaparecimento. Os eurocentristas apregoavam valores morais branco-europeus e legitimam a sociedade subalterna: “sociedade branca – baseada em mitos: progresso, civilização, liberalismo, educação, luz, refinamento – será precisamente a força que se opõe à expansão, à vitória desses mitos. Essa força brutal, opositora, é o preto que a fornece” (FANON, 2008, p. 164).

A desumanização impõe a desvalorização da cultura indígena e esvazia os vínculos ancestrais, criando um mundo de oprimidos e alienados do processo político. A desumanização cultural desvaloriza os saberes tradicionais, destacados por 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, p. 31).

Essas imposições coloniais violentavam e assimilaram através de uma educação neutra e silenciada: a educação bancária. Como as precárias escolas rurais destinadas ao povo Xukuru, com a educação bancária de lógica acumulativa, repetitiva (memorização), focada em formas punitivas aos saberes indígenas. Uma educação bancária que despejava conteúdos hegemônicos na domesticação das(os) educandas(os), nas palavras de Freire (2016):

Não interessa a esta visão “bancária” propor aos educandos o desvelamento do mundo, mas, pelo contrário, perguntar-lhes se “Ada deu o dedo ao urubu”, para depois dizer-lhes, enfaticamente, que não, que “Ada deu o dedo à arara” [...]. É que nos próprios “depósitos” se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação”. Em um caminho de transformação social, a educação problematizadora permite a(o) educanda(o) se expressar livremente as ideias de seu contexto sociocultural. Nesta última, as(os) professoras(es) mediam o saber construído pela contextualização e problematização do mundo, e não impõem um conhecimento hegemônico (FREIRE, 2016, p. 85).

Para desconstrução da educação bancária ressaltamos as categorias consciência histórica e caráter dialógico. A consciência histórica valoriza a educação autônoma e transformadora na ruptura de hierarquias de permanência na opressão colonial. Nesse processo, os sujeitos se libertam, posicionando-se como construtores de uma ação coletiva, segundo Paulo Freire (2016, p. 168): “a inserção é um estado maior que a *emersão* e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica. Daí que seja a conscientização o aprofundamento da tomada de consciência, característica, por sua vez, de toda a *emersão*”.

O caráter dialógico é a capacidade de interação ou diálogo entre parentes ou dos mais velhos com os jovens em uma educação entre iguais. Nesse caminho, o diálogo exercita a liberdade de comunicação voltada a conscientização entre os sujeitos. O caráter dialógico pratica a voz para os oprimidos, imprescindível às (aos) professoras (es) indígenas. Como diz Freire (2016), o caráter dialógico é a ação libertadora contrária à subalternidade, quando:

[...] a conquista crescente do oprimido pelo opressor aparece, pois, como um traço marcante da ação antidialógica. Por isto é que, sendo a ação libertadora dialógica em si, não por ser o diálogo um *a posteriori* seu, mas um concomitante dela. Mas, como

os homens estarão sempre libertando-se, o diálogo se torna um *permanente* da ação libertadora (FREIRE, 2016, p. 216) [Grifos do autor].

Nesse caminho, a *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* é um preceito formador e de luta epistêmica indicado pelo compromisso-conscientização. Consideramos que o compromisso gera a conscientização da identidade étnica desde os momentos formativos, as reuniões políticas e a sobrevivência do povo Xukuru. Diferentemente da educação bancária, restrita à sala de aula, a(o)professor(a) Xukuru mobiliza e auxilia na reconstrução de saberes, considerada(o) liderança epistêmica, na manutenção de direitos e afirmação de lugar no mundo sob o projeto de vida *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*. Nesse projeto vivencial e pedagógico, o compromisso-conscientização engloba o trabalho docente (COPIXO, 1997):

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

Aprofundando a decolonialidade, o compromisso-conscientização compreende a educação intercultural. A educação intercultural considera o trabalho nas escolas indígenas como uma ação entre saberes de diferentes origens, seja em vindos dos povos indígenas ou em outros povos tradicionais, quanto também dos setores hegemônicos da sociedade. Então, a educação intercultural oportuniza o encontro entre diferentes saberes para a distinção daqueles não-indígenas e fortalecimento dos saberes indígenas, principalmente, no ensino bilíngue (da língua ancestral e do idioma nacional). Como destaca Vera Candau (2013):

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

De maneira que, Raimundo Nascimento; Marion Quadros; Vânia Fialho (2016) consideram o diálogo crítico entre as fontes de saber tradicional e demais saberes, na construção

de um lugar autônomo na sociedade para os povos indígenas. Assim, a interculturalidade crítica se opõe à reprodução das hierarquias e desigualdades do viés funcional, contudo, a não,

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

Dessa maneira, questionamos as construções intelectuais eurocêntricas com uma visão crítica a partir da sociedade brasileira, no viés da decolonialidade, um pensamento historicamente consciente e dialógico. Com isso, as ciências sociais deveriam romper preconceitos epistêmicos, como os experienciados pelas(os) professoras(es) do povo Xukuru.

### CONSTRUINDO A PRÁTICA DE PESQUISA

Nossa abordagem trata de subjetividades nas falas dos sujeitos em uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 1994). Partimos do universo de significados dos sujeitos, suas classificações, desejos e afirmações. De tal forma, é possível compreender as singularidades na construção de significados entre as(os) professoras(es) Xukuru, nossos sujeitos pesquisados, e o pesquisador na desconstrução de paradigmas individualistas por uma visão pluralista. Para isso, a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) ajuda na diferenciação entre argumentos favoráveis ou contrários a determinado tema, a partir de opiniões divergentes sobre o trabalho docente Xukuru. Isso apoia meios não-diretivos como as entrevistas semi estruturadas construídas para maior profundidade da pesquisa (BAUER, 2002; GASKELL, 2002).

Na perspectiva de análise deste artigo, elencamos alguns elementos de nossa dissertação de mestrado sobre o trabalho docente no território Xukuru do Ororubá (SILVA, 2022), no recorte centrado na categoria compromisso-conscientização. Assim, tivemos como material as verbalizações das(os) professoras(es) Xukuru com nossas análises teóricas na construção dessa pesquisa. Tal síntese considerou as práticas interculturais e as visões de

mundo das(os) professoras(es) Xukuru, como se posicionam enquanto agentes do fazer pedagógico, em uma construção recíproca com o pesquisador. De modo a enxergar uma pesquisa com quem se faz construtor(a) do saber. O que resulta em dados construídos entre as(os) professoras(es) Xukuru e o pesquisador, não dados extraídos ou coletados.

Importante salientar que nossas(os) professoras(es) Xukuru são nomeadas(os) considerando as lutas epistêmicas enquanto veteranas(os) na média de 25 anos de trabalho docente e novatas(os) com cerca de 11 anos cada na *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*. As(os) professoras(es) veteranas(s) foram nomeadas(os) de: Sacarema (Mulher), Toiopa (Mãe) e Toiope (Pai); e professoras(es) novatas(os) sob o nome de Opipe (Filho), Quiá do Limo Laigo (Matas) e Xenupre (Índio).

A construção de dados foi realizada a partir de entrevistas veiculadas remotamente por celular (*on-line*, via *WhatsApp*), por conta do isolamento sanitário durante o início da pandemia COVID-19. Não visitamos diretamente o território Xukuru, contudo conversamos à distância com nossas(os) professoras(es). E também, construímos dados através de visitas de anteriores à pandemia, como uma roda de diálogo com professoras(es) realizada na Escola Estadual Vila de Cimbres (Pesqueira), em 9 de novembro de 2019, promovida pela extensão universitária do Grupo de Pesquisa sobre Relações Étnico-Raciais (UFPE/CAA, Campus Caruaru).

## **AS VOZES DAS(OS) PROFESSORAS(ES) XUKURU NO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE ÉTNICA DO POVO XUKURU**

As pedagogias decoloniais vêm os novos projetos de vida reivindicados pelos povos indígenas no questionamento às heranças nefastas da colonialidade (WALSH, 2009). Nas falas das(os) professoras(es) Xukuru observamos essa perspectiva de lutas epistêmicas desde as formações iniciais dos projetos de vida indissociados à sabedoria da natureza na *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru*:

**E hoje, eu digo que eu sou formado por natureza. A natureza sagrada me formou. Hoje, eu tenho metodologia de dar uma aula, seja da Geografia, seja da História, que eu não preciso de um livro didático pra eu estar me orientando, porque eu busquei isso como conhecimento para a vida, de se tornar esse educador-pesquisador. É a partir de uma folha de banana que eu trabalho a Matemática, é a partir de um pouco de terra que eu trabalho a História, é a**



**partir de uma árvore que eu trabalho a identidade.** Então, hoje, eu perpasso por qualquer que seja o componente curricular, a partir das experiências vindo do específico aqui dentro do território até chegar nos conteúdos oficiais que seja trabalhado numa escola indígena ou numa escola não-indígena (Professor Toiope, 46 anos, veterano) [Grifos nossos].

Eu não fiz o magistério indígena, não. Teve algumas professoras aqui que ainda não tinham concluído o Ensino Médio e fizeram uma pró- formação. Só que eu já tinha feito o magistério, não-indígena. O [curso] que eu fiz foi a **Licenciatura Intercultural Indígena**, em Caruaru. [...] Este curso nos possibilitou muita coisa. Foi muito bom. Teve algumas cadeiras, algumas disciplinas que faltou um aprofundamento, porque também, nós saíamos daqui e era muito conteúdo, muita coisa para ser vivenciada dentro de uma semana. Então, tem aquelas disciplinas que a gente viu mais, outras menos. **Mas, eu confesso a você que foi um curso que nos deu possibilidade de fazer uma sistematização dos nossos saberes, da nossa oralidade, foi muito bom o curso da Intercultural. E que tivemos professores que já eram aliados à causa [...]** (Professora Toiopa, 47 anos, veterana) [Grifos nossos].

Porque, assim, eu fico feliz por todo o trabalho que eu fiz. **Minha formação é em História, eu pesquisei o povo Xukuru e sou apaixonada pela História do meu povo.** Uma História de muito sofrimento dos meus ancestrais, mas também de muita resistência e de muita conquista (Professora Sacarema, 49 anos, veterana) [Grifos nossos].

Nesse caminho, o cuidado das(os) docentes é de que as(os) jovens educandas(os) assumissem a identidade Xukuru:

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

As imposições coloniais ficaram claras no processo formativo das(os) professoras(es) Xukuru, na racialização em que eram inferiorizados e desumanizados com a desvalorização da sua cultura (FANON, 1968; 2008).

Outra preocupação é com as imposições externas que retiram a autonomia conferida pela Estadualização<sup>3</sup> das escolas Xukuru. Principalmente, nas escolas de base destinadas ao

---

<sup>3</sup> A Estadualização é um processo iniciado no ano de 2002 quando o Governo do Estado de Pernambuco assumiu as responsabilidades de custeio e recursos materiais das escolas indígenas e aos povos foi conferido o direito de organização e chefia autônoma das mesmas em seus territórios retomados, isto é, reconquistados. Desde então,

Ensino Fundamental I (1º. ao 5º. Ano das Séries Iniciais), talvez por serem menores e espalhadas por várias aldeias, sem os materiais, livros, equipamentos, etc. As grandes escolas do território (destinadas ao Ensino Fundamental II – 6º. ao 9º. Ano - Séries Finais e a conclusão da educação básica – 1º., 2º. e 3º. Ano do Ensino Médio) recebem mais recursos materiais, em uma lógica neoliberal que visa o rápido ingresso de jovens formandas(os) no mercado de trabalho. Pois, essas condições precárias de ensino ofertadas pelo Estado, com improvisações de espaço e poucos materiais adequados à prática pedagógica racionalizam e desumanizam a escola na ótica da educação bancária (FANON, 1968; 2008; FREIRE, 2016).

**Nessa divisão tinha uma portinha que entrava para a biblioteca, outra porta entrava para a sala de computadores e a outra era para a própria sala de aula. É nessa divisão da sala [de aula]. Na verdade, tínhamos alguns livros pedagógicos, mas não tem o espaço específico de biblioteca [...].** Os estudantes estavam construindo um livro com as plantas medicinais que tinham na horta, levando em consideração seu princípio ativo, forma de cura e o preparo, enfim, eles trabalhavam [...] eles estavam construindo e, infelizmente, teve um problema no computador da escola e foi perdido todo o material. Mas, o livro estava praticamente em fase de conclusão. Eles escreveram o livro em forma de literatura de cordel. Então, estava em processo de conclusão e teve um problema na escola e o computador [o perdeu completamente] (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata) [Grifos nossos].

Aqui em nossa escola, como vocês podem ver, o prédio é muito ligado à questão da educação tradicional, não é? São os modos que o Estado aqui visa e inclusive nós estamos passando por um processo de uma pequena reforma aqui na escola. Desde o início do ano [já estávamos em novembro], a gente vem tendo algumas dificuldades justamente por conta disso. Fica escada num canto, cubaça 86 no outro e vai caminhando, não é? Teve que mudar uma série de circunstâncias aqui, colocar essas cerâmicas, fazer uma pintura nova e furar num outro lugar e no canto, suja de novo, teve que mudar toda a parte elétrica. É um processo de reestruturação que a gente conseguiu (Professor Xenupre, 35 anos, novato) [Grifos nossos].

Então, o Conselho das(os) Professoras(es) Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO) pensou a prática docente dentro da experiência cultural do povo, pois na *Formação de Guerreiras(os) Xukuru* as(os) educandas(os) seriam questionadoras(es) e pensantes na ação política. Assim, os agentes pedagógicos trabalham coletivamente, opostos à individualidade de professoras(es) em escolas não-indígenas. Como exemplo disso, a escola Xukuru uniu os interesses do povo no Projeto Político Pedagógico das Escolas do Povo Xukuru com a

---

todas as escolas nos territórios indígenas do Estado de Pernambuco passaram a ser administradas pelos próprios povos, com a especificidade e diferenciação em relação às demais escolas públicas estaduais.

participação de lideranças como o porteiro, a merendeira e o motorista de ônibus escolar. Como verbalizam as(os) professoras(es) Xukuru:

Começa-se também a pensar em como a escola, como a aula seria concebida. E alguns elementos da nossa cultura começam a fazer parte dessa vida escolar (Professor Opipe, 31 anos, professor novato).

É um grupo de professores que organizam e planejam dentro da educação, com essa perspectiva de fortalecimento da identidade, compreende estratégias de como trazer os jovens (Professora Sacarema, 49 anos, veterana).

Quem é o protagonista da escola é o próprio aluno, não é? [...] quem faz com que os nossos alunos sejam questionadores e tenham visão de mundo somos nós [professoras(es)], né (Professor Toiope, 46 anos, veterano)?

As estratégias foram a união mesmo entre escola e comunidade [...]. A escola Xukuru não é uma escola do povo se ela não caminhar junto com a comunidade. Então, a escola passa a ser parte da comunidade e aí a comunidade é convidada a fazer parte da escola. A pensar a política da educação, a pensar também os conteúdos que são importantes, a fazer parte das decisões da escola (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata) [Grifos nossos].

O porteiro, o motorista, a merendeira, o ASG [auxiliar de serviços gerais], todos têm um papel importantíssimo nessa construção da escola, nesse saber diferente do outro. Por exemplo, o nosso porteiro na escola hoje é uma das nossas lideranças, é uma das lideranças religiosas. Então, esse aluno começa a chegar por ali e já encontra alguém como referência. Então, como eu posso dizer que ele é apenas um porteiro. Ou que eu sou apenas um professor. Não. Nós estamos ali enquanto função. Mas enquanto, na vivência de comunidade, nós somos o mesmo povo, nós somos o mesmo indígena, isso também indefere de ser aluno, de ser professor, de ser merendeira, de ser gestão (Professor Opipe, 31 anos, novato) [Grifos nossos].

No trabalho docente Xukuru, o compromisso-conscientização fortalece *o surgimento de as(os) novas(os) Guerreiras(os)*<sup>4</sup>. E potencializando-se os saberes tradicionais no cotidiano escolar em uma prática de caráter dialógico com voz a todas(os) as(os) envolvidas(os) no processo de ensino-aprendizagem a partir de sua consciência histórica (COPIXO, 1997; FREIRE, 2016).

Por isso, as(os) professoras(es) Xukuru estão comprometidos com o fortalecimento da identidade étnica em seu povo, não podendo ser escolhidos entre pessoas de fora dessa experiência cultural:

Para se tornar professor Xukuru um dos princípios é: estar na comunidade, ser da própria comunidade, ter a participação no movimento [de professoras(es) Xukuru], entendendo a importância que tudo isso traz no fortalecimento da identidade da

---

<sup>4</sup> O *surgimento de novas(os) Guerreiras(os)* é uma categoria também tratada em nossa dissertação (SILVA, 2022). Não se vê o trabalho docente Xukuru sem estar associado à vida das(os) educandas(os). Pois, é a partir da relação professor(a)-aluna(o) embasada no projeto de povo da *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* que se vivencia o aprofundamento epistêmico desde a criança até liderança Xukuru.

escola Xukuru. De forma geral, para que todos tenham acesso quando surge a necessidade, há uma reserva que acontece a cada dois anos onde a pessoa candidata se submete a uma prova de conhecimentos gerais e de conhecimentos específicos do povo, conhecimentos também pedagógicos. Então, junto a uma avaliação do perfil pelas lideranças, conselho de educação. Pra ele perceber quem de fato está a frente nesse processo para se tornar o professor(a) da própria comunidade. Levando em consideração que ele não vai só ensinar o que propõem a escola, como me refiro à questão do currículo, mas, de forma muito mais específica, o que propõem também o currículo intercultural da escola Xukuru (Professor Opipe, 31 anos, novato) [Grifos nossos].

Temos então, um modelo não-opressor da escola indígena construindo um magistério em critérios específicos para a escolha das(os) professoras(es) afirmadas(os) no compromisso-conscientização (COPIXO, 1997). Esse é um processo de ensino-aprendizagem específico e diferenciado que remonta a todo um contexto de formação do povo, da retomada<sup>5</sup> de seus espaços culturais e de saberes, no trabalho docente em uma perspectiva de lutas epistêmicas.

No viés da educação intercultural, esse trabalho docente dialoga com diferentes culturas de origens distintas, como a cultura indígena e a cultura não-indígena. A construção do Projeto Didático foi trabalhada de modo dialógico na escuta de todo o povo Xukuru, na construção dos saberes em uma atividade coletiva de fortalecimento da identidade étnica:

E aí, trabalhar com a turma multisseriada sempre foi muito bom. Porque a cada ano eu conseguia visualizar os avanços dos estudantes [...] na perspectiva de superar suas dificuldades, sempre trazendo pra realidade no contexto da comunidade [...] produzindo os textos coletivamente, a partir das histórias dos mais velhos, facilitando o processo de leitura e escrita [...]. Nessas trilhas [pelo território Xukuru], a gente volta pra sala de aula, com as entrevistas transcritas dos mais velhos e produzir literatura de cordel. E aí a gente vai elaborar junto com os nossos estudantes utilizando o quadro [branco] essas literaturas de cordel. Depois, a gente vai para a sala do computador para digitar e organizar esses materiais, mas principalmente para a produção das nossas histórias, dos nossos cordéis (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata) [Grifos nossos].

A estrutura de projeto didático e a estrutura da educação que nós estamos ofertando aos nossos estudantes na família [...]. A gente começou abril, maio, junho e julho [2020] pensando esse projeto, uma discussão muito ampla dentro do território, com liderança, com a comunidade, com o Conselho de Educação, com os mais velhos. Toda essa escuta pra que a gente pudesse chegar a ofertar essa... já que nem todas as aldeias têm acesso à Internet, a gente viu que essas aulas on-line [durante a pandemia] não serviam pra gente. A gente preparou todo o material didático de apoio, todas as apostilas dentro do projeto didático. Usamos o quadro branco, com data show, com slides, com papel ofício, cartolina, trabalhos em grupo. E a gente

---

<sup>5</sup> Retomada tem um significado de reconquista dos territórios e espaços pedagógicos. Podemos também chamar esse processo de retomadas territorial-educacionais.

também vai para o campo de pesquisa [e se] faz essa relação do conteúdo oficial que o aluno precisa conhecer dentro do Ensino Médio para ele ter esse conhecimento [...] construído na coletividade, não é uma coisa isolada, particular. É uma coisa construída [...]. Ontem, teve um seminário só nas escolas Xukuru que atendem o Ensino Médio onde já está pensando o TCC do aluno, né? Então, ontem foi a orientação com os 3º. Anos que eles vão fazer o TCC (Professor Toiope, 46 anos, veterano) [Grifos nossos].

Dessa maneira, as atividades interculturais propõem um diálogo entre diferentes saberes valorizando a compreensão cultural mais profunda, bem como a capacidade das(os) educandas(os) em reconhecer a sua cultura e a cultura de outros povos (CANDAU, 2013). As possibilidades do fazer pedagógico intercultural ampliam espaços de discussão a partir do próprio território e espaços de outros povos.

No entanto, a educação intercultural também encontra desafios na sua construção, como vozes discordantes sobre a permanência da colonialidade nas escolas Xukuru, uma reflexão necessária acerca da presença de elementos opressores dificultando o diálogo intercultural. No viés da interculturalidade crítica, as atividades pedagógicas são organizadas para desconstruir as negações à identidade indígena (NASCIMENTO; QUADROS; FIALHO, 2016):

Nós temos hoje cerca de trinta e seis escolas e todas elas são viabilizadas dentro dessa perspectiva e fundamentadas sobretudo nesse contexto intercultural, **na prática da lógica outra em quebrar os paradigmas e as colonialidades que permeiam a nossa sociedade é fato**. Mas, isso é algo que a gente vê de maneira muito contundente de transformar essa realidade (Professor Xenupre, 35 anos, novato) [Grifos nossos]. **Estamos inseridos em uma sociedade que ainda existe muitas heranças coloniais. Então, eu não vou dizer que a gente rompeu com a colonialidade, que a colonialidade [que] deixa suas raízes** que foram [por] muito tempo desse processo de invasão dos nossos territórios, muito tempo em que a colonialidade se instalou aqui, colonização iniciou e deixou suas raízes e aí continua. Pra romper é um processo lento. Mas, a gente tenta romper a cada dia, tenta fortalecer essa educação que é específica e diferenciada (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata) [Grifos nossos]. [...] Não é do dia pra à noite que a gente muda as personalidades, que a gente muda uma História. Se nosso país, hoje, tem mais de **500 anos de lutas e opressão**, pra nós Xukuru, hoje, que tamos dizendo aí temos 30 anos de luta, o tempo é pouco [...]. dessas heranças que a gente fomos criados e que a gente fomos educados (Professor Toiope, 46 anos, veterano) [Grifos nossos]. Então, todo esse processo de luta nosso, do povo Xukuru, dos povos indígenas de Pernambuco, é muito forte, é muito forte, porque sabemos que temos os nossos direitos e às vezes ele é negado por questões mais preconceituosas que não deixa que o direito seja exercido por nós [...]. Uma causa de autoafirmação da identidade, de autonomia. **Uma causa que ela desobedece algumas regras eurocêtricas, né**. (Professora Toiopa, 47 anos, veterana) [Grifos nossos]. Que em algum momento aí eles(as) [as(os) educandas(os)] se percam e deixem como

segundo plano [...]. O desafio maior é não deixar se dispersar, por exemplo, que eles se dispersem da sua cultura [...] **é de fato fazer com que esse aluno não se disperse da sua identidade cultural** (Professor Opipe, 31 anos, novato) [Grifos nossos].

Para desconstruir a presença da colonialidade, o maior desafio é repensar a sua prática pedagógica envolvendo as(os) educandas(os). E sobretudo, convencendo-as(os) que a *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* é capaz de ensinar e autoafirmar os saberes tradicionais e também os saberes exigidos pela sociedade hegemônica:

**As estratégias que o [professor(a) do] povo utiliza é que muitas vezes tem que se pensar internamente isso e não seguir exatamente o que o Estado quer. Porque o Estado manda os conteúdos oficiais, e aí a gente pensa os conteúdos que são nossos. E aí a gente vai decidir como se anda.** Então, a grade comum vai dizer que tem que ser mais tempo de aula para Português. Mas, é claro que dentro dessas aulas de Português a gente busca trazer os conhecimentos que são nossos, que estaria lá na parte diversificada do currículo, os conteúdos nossos, pra todas as disciplinas. E no mesmo valor que tem os conteúdos oficiais. **Então, cada escola vai buscando estratégias. E de forma geral, com a formação do professor é uma estratégia que busca romper mesmo o que o Estado muitas vezes impõe** (Professora Quiá do Limo Laigo, 33 anos, novata) [Grifos nossos].

Uma causa de autoafirmação da identidade, de autonomia. Uma causa que ela desobedece algumas regras 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 (Professora Toiopa, 47 anos, veterana) [Grifos nossos].

Nessa pesquisa, as verbalizações das(os) professoras(es) veteranas(os) e professoras(es) novatas(os) Xukuru explicitam realizações e desafios na prática de ensino. As(os) professoras(es) Xukuru, independentemente de geração entre veteranas(os) e novatas(os), complementam-se em seu fazer pedagógico. As(os) veteranas(os) que experienciaram as vivências de ensino desde o nascimento da *Formação da(o) Guerreira(o) Xukuru* e ensinaram suas lutas para as(os) novatas(os) que chegaram posteriormente às escolas indígenas, estes que também aprenderam por leituras ou palestras. Todavia, todas(os) são lideranças epistêmicas no território Xukuru. Formadoras(es) em meio ao fortalecimento da identidade indígena, na construção de uma educação intercultural, dialogando sobre os saberes e estratégias de ensino com base no compromisso-conscientização com o seu povo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos nossas discussões pertinentes à nova configuração das pesquisas sociais em que não podemos ser neutros ou silenciados nos aspectos epistêmicos da sociedade brasileira. Por isso, a continuidade de grupos de extensão universitária é tão importante em nossos turbulentos dias de deturpada visão antagônica e autoritária.

Nesse sentido, o encontro entre diferentes visões de mundo deve ser feito em um diálogo intercultural. O diálogo intercultural ajuda a reconhecer os diferentes saberes e a desconstruir posições hierárquicas impostas pelos grupos hegemônicos. Pois, os saberes não são naturalmente subalternos à lógica do eurocentrista de cosmovisões da Europa como centro epistêmico. Esses significados precisam ser desnaturalizados e questionados por práticas pedagógicas críticas, conscientes e dialógicas na afirmação da identidade étnica.

Na perspectiva decolonial, as verbalizações sobre o trabalho docente Xukuru ressaltaram que o compromisso gera a conscientização na perspectiva das lutas epistêmicas. Por considerarmos que o trabalho docente Xukuru se faz em uma apropriação cultural do processo político, onde ensinar é um ato político. Tal relação é indissociável ao reconhecimento das(os) *Formadoras(es) de Guerreiras(os)* enquanto agentes de mobilização cultural ou lideranças epistêmicas do seu povo. Elas(es) podem denunciar as negações das colonialidades e requerer o direito de serem sujeitos da situação social. Na construção de estratégias de ensino que fortalecem relações sociais não-subalternas do povo a partir das(os) educandas(os). Desta forma, a luta epistêmica das(os) docentes busca fortalecer a identidade Xukuru trazendo para a escola do povo e levando para o território do povo um saber tradicional e também transformador.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliene Amorim 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, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. In: **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Serie Pensamiento decolonial. Quito: Ediciones Abya-Ayala, 2013.

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

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

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do, QUADROS, Marion Teodósio de, FIALHO, Vânia Rocha. **Interculturalidade Enquanto Prática na Educação Escolar Indígena,** Revista ANTHROPOLÓGICAS, Ano 20, n. 27(1), p. 187-217, 2016.



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

SILVA, Alexandre Evangelista da. **CONSTRUINDO O MAGISTÉRIO INDÍGENA:** desafios na educação do povo Xukuru em Pesqueira (Pernambuco). Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Caruaru: UFPE, 2022.

SILVA, Edson Hely. Capítulo III: vivências, lugares e memórias. In: **Xucuru:** memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1959-1988. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas: 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir, **UMSA Revista (Entre Palabras)**, v. 3, p. 1-29, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi...> . Acesso em: 26 ago. 2021.