

# EDUCA(AÇÕES) INDÍGENAS: TERRITÓRIOS DE IDENTIDADES E ESPAÇOS DE (RE)EXISTÊNCIAS DO POVO XUKURU DO ORORUBÁ

Saulo Ferreira Feitosa<sup>1</sup>  
Maria Roseane Cordeiro de Oliveira<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo faz uma abordagem sobre a temática da educação indígena. É fruto das pesquisas realizadas ao longo do mestrado em educação contemporânea, na Universidade Federal de Pernambuco, e se propõe a analisar as interfaces existentes entre a educação Xukuru e a educação escolar do povo Xukuru do Ororubá enquanto territórios de identidades. A partir da vivência na área e a contribuição de alguns autores, constatamos que a escola serve de instrumento para o fortalecimento da identidade étnica, por isso é considerada um espaço de (re)existência, e a comunidade é a base para que essa educação aconteça, seja no espaço da sala de aula ou para além dele.

**Palavras-chave:** Educação Indígena. Educação Escolar Indígena. Povo Xukuru.

## Indigenous educations: territories of identities and spaces of (re)existences of the Xukuru people of Ororubá

**Abstract:** This article approaches the theme of indigenous education. It is the result of research carried out during the master's degree in contemporary education, at the Federal University of Pernambuco, and aims to analyze the existing interfaces between Xukuru education and school education of the Xukuru people in Ororubá as territories of identities. From the experience in the area and the contribution of some authors, we found that the school serves as an instrument for strengthening ethnic identity, so it is considered a space of (re) existence, and the community is the basis for this education to happen, whether in the classroom space or beyond.

**Keywords:** Indigenous Education. Indigenous School Education. Xukuru people.

## INTRODUÇÃO

O povo Xukuru está localizado nos municípios de Pesqueira e Poção no estado de Pernambuco, a 214 km do Recife, a sua terra demarcada corresponde

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pernambuco ([sauloffeitosa@gmail.com](mailto:sauloffeitosa@gmail.com))

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pernambuco ([amavelindia@hotmail.com](mailto:amavelindia@hotmail.com))

a 27.555 hectares, distribuída em três regiões: Agreste, Ribeira e Serra. De acordo com a sua cosmologia, o território tradicional vai além dos limites impostos pelo Estado e é protegido pela força encantada, o que lhe confere *status* de lugar sagrado, seus marcadores foram deixados pelos ancestrais.

Em 1987, liderados pelo cacique Xikão, os Xukuru vivenciaram um importante processo de afirmação da sua identidade étnica. Por esse motivo, participaram ativamente da luta dos povos indígenas do Brasil na Assembleia Nacional Constituinte (1987 - 1988). Com a garantia legal de seus direitos pela Constituição Federal de 1988, iniciaram um processo de luta pela reconquista de seu território que se encontrava invadido por fazendeiros, o que significou também uma luta pelo fortalecimento da identidade étnica e pela ressignificação da educação escolar que até aquele momento contribuía para a negação da identidade. Para os Xukuru, a terra é determinante para a sustentação material e espiritual do povo, mantendo resguardada sua sacralidade. Como afirmava Xikão, a terra não é objeto de especulação do qual se pode fazer um negócio, porque é considerada a mãe que sustenta e mobiliza as comunidades a lutarem pela garantia de outros direitos e a enfrentarem os inúmeros desafios.

Por essa razão, dentro do contexto da luta pela terra incluem-se as mobilizações em defesa da educação escolar. Pelo fato desta ter sido utilizada ao longo dos séculos como forte instrumento de viabilização do projeto colonizador, fez-se necessário realizar um processo conjunto de retomada da terra e da educação que até então cumpria a tarefa de contribuir com o apagamento da memória indígena e negação da identidade Xukuru, reproduzindo o currículo das escolas não indígenas. Desde então, teve início o processo de reivindicação e construção de uma educação escolar Xukuru específica e diferenciada, através da elaboração de um currículo próprio e a constituição de um corpo de professores e professoras indígenas.

A partir de 2002 a garantia pela oferta da educação nas escolas Xukuru passou a ser responsabilidade do estado de Pernambuco, antes disso era assumida pelo município. Com essa mudança, os indígenas passaram a ter mais autonomia em relação aos seus processos de ensino-aprendizagem, adotando práticas pedagógicas inovadoras com o objetivo de fortalecer o projeto de futuro do povo.

Este artigo, além de ser parte da nossa pesquisa de mestrado também é fruto das nossas vivências enquanto indígena e indigenista, através da

participação nas mobilizações do povo em defesa da educação e nas demais lutas pela conquista e garantia de seus direitos.

O texto está organizado em três tópicos: o primeiro faz uma apresentação da educação indígena Xukuru, o segundo trata da educação escolar indígena Xukuru e o terceiro procura demonstrar como o diálogo entre a educação Xukuru e a educação escolar Xukuru possibilita a existência de espaços de (re)existências e fortalecimento da identidade.

## EDUCAÇÃO INDÍGENA XUKURU DO ORORUBÁ

Com a chegada da escola, os povos originários foram obrigados a conviver com um elemento estranho às suas culturas, assim como muitos outros impostos pela colonização. Do ponto de vista ideológico, o impacto maior adveio da confusão intencional que reduziu a educação ao equipamento social denominado escola, agravado pelo controle político do Estado. Contudo, devemos sempre insistir na compreensão de que a educação não se confunde com a escola:

A educação está ligada a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores etc. É intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação, mediante o qual favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação, isto é, a cultura que vai se convertendo em patrimônio do ser humano (LIBÂNEO, 2001, p. 7-8)

Desta forma, podemos afirmar que cada grupo social e culturalmente diferenciado possui sistemas próprios de educação, razão pela qual não podemos reduzir os processos educativos aos sistemas educacionais oriundos do ocidente.

Ao considerarmos a pluralidade étnica existente no Brasil, onde é possível constatar a presença de pelo menos 305 povos indígenas (IBGE, 2010), além dos milhares de etnias outras que habitam nosso Planeta, torna-se evidente que o correto é falarmos em educações indígenas. Todavia, partimos do

pressuposto de que há indicadores comuns dos vários sistemas educativos dos povos tradicionais, principalmente no que se refere aos diversificados espaços pedagógicos, embora reconheçamos que seus conteúdos e suas epistemologias sejam diferenciados. Como afirma Gersem Baniwa,

Entendemos educação como todo o conhecimento que uma comunidade ou povo possui e que é de domínio de todos, transmitido de pais para filhos e necessário para se viver bem. Neste sentido, educação não é o mesmo que escola. É o processo através do qual toda pessoa aprende a viver. Essa aprendizagem se dá na família, na comunidade e/ou no povo (LUCIANO, 2006, p. 146).

Neste sentido, partimos do pressuposto de que educação indígena acontece lentamente e de forma gradual, assim como o desabrochar das árvores que crescem pausadamente, influenciadas pela luz do sol e pela vinda das águas da chuva, ao mesmo tempo em que são tocadas pelo vento e interferem em seu movimento com o vai e vem dos seus galhos, exalando o perfume das suas flores que com a ajuda do vento é levado para influenciar a vida de outros seres, passando a servir de abrigo e alimentação para estes e recebendo deles a contribuição para o seu crescimento e a sua reprodução.

Portanto, podemos deduzir que a educação indígena acontece em todos os momentos da vida, desde a concepção até a morte e por que não, para além dela. É influenciada pelo tempo e fases, sejam da natureza ou da própria vida humana. O tempo aqui não se limita a uma dimensão cronológica, mas vai além dela, diz respeito ao tempo “Aión” (KOHAN, 2010) que é marcado pela intensidade das experiências vividas e acontecimentos, e não é caracterizado pela linearidade, uma vez que cada fase da vida carrega consigo elementos das demais, ou seja, uma fase não acaba para que a outra comece, mas em cada uma há a influência das demais, pois cada pessoa carrega consigo a existência ou as experiências de cada fase (infância, juventude e a fase adulta).

O tempo encontra-se ligado às experiências e atividades realizadas. Em relação à agricultura, existe o tempo de plantar, cuidar e colher, assim como o tempo de partilhar. Também diz respeito ao cuidado que se deve ter para entender os ensinamentos da natureza, como as fases da lua e os sinais expressos no desabrochar das flores e nas manifestações ou trabalhos dos animais que ensinam sobre a chegada da chuva ou períodos de estiagem.

A educação acontece na família, lugar onde a criança recebe a primeira formação, segundo Hannah Arendt é na família que a criança é protegida do

mundo, para que nada de destrutivo lhe aconteça, porém faz-se necessário proteger o mundo para que o novo presente em cada geração não seja capaz de destruir a tradição, portanto,

Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. (ARENDRT, 2000, p. 235).

Além da família, a educação acontece em diferentes espaços, na comunidade ou no local onde a criança encontra-se inserida, onde é possível aprender a tradição, para que possa contribuir para o seu fortalecimento ou quando necessário para a sua mudança. Acontece também nos lugares de manifestação da religião, lembrando que cada grupo possui um lugar específico, no caso dos Xukuru, nos terreiros onde são realizados os rituais. Os lugares de encontro dos membros do grupo, seja para a realização de atividades ou momentos de festividades e manifestações culturais, também são espaços onde a educação acontece. Mas a forma varia de um povo para outro, já que ela é influenciada pelas diferentes filosofias, nos respectivos contextos socioculturais:

Os povos indígenas organizam seus saberes a partir da cosmologia ancestral que garante e sustenta a possibilidade de vida. A base primordial é a natureza/mundo. É a cosmologia que estabelece os princípios norteadores e os pressupostos básicos da organização social, política, econômica e religiosa. As virtudes e os valores são definidos desde a criação do mundo, mas cabe ao homem produzir as condições reais, efetivas. Deste modo, os conhecimentos produzidos e transmitidos recebem esta função social e se constituem em um pilar do poder político, portanto, objeto de disputa e manipulação de grupos e indivíduos, o que acaba criando status de poder diferenciado e uma escala de valores subjetivos. Os conhecimentos indígenas são essencialmente subjetivos e empíricos, por isso mesmo, livres de métodos e dogmas fechados e absolutos, e se garantem na efetividade prática e nos resultados concretos que acontecem no seu cotidiano. Não importa como funciona, importa sua eficácia. (LUCIANO, 2006, p.171).

Essa educação que acontece no cotidiano é responsável pela formação das crianças e jovens e pela manutenção dos usos, costumes e tradições. Apesar de sofrer influências da agência colonial, a continuidade das práticas educativas

tradicionais após a invasão dos territórios, possibilitam que cada povo assegure o repassasse dos seus saberes através das gerações, sendo este um elemento importante de (re)existência, que apesar das inúmeras tentativas de exterminar os povos indígenas, manteve viva a sua identidade, crenças e tradições.

Também no povo Xukuru a educação acontece em todos os momentos e em diferentes espaços pedagógicos, desde o despertar dos passarinhos ao cair da noite enquanto o corpo descansa e se recompõe para mais um dia de aprendizagens e construções de conhecimentos e saberes. A educação é marcada pela relação com a Natureza que para o povo é Sagrada, compreendida como um lugar de encontro com os ancestrais e permeada pela força encantada, onde os mais velhos são considerados os principais professores, por serem reconhecidos como detentores dos saberes que foram transmitidos por aqueles que os antecederam.

O processo educativo ocorre junto à família, onde são repassados os valores, os quais são construídos coletivamente a partir dos princípios do bem viver<sup>3</sup> Xukuru, que dizem respeito à convivência com a natureza e com os seres humanos, o que expressa o projeto de futuro do povo. Além da família, também acontece na comunidade, nas atividades coletivas vivenciadas dentro do território, seja nos momentos de ritual, vivenciados no Terreiro Sagrado, seja nas festividades e demais atividades do povo. As crianças e jovens aprendem com os adultos e idosos que contribuem para manter viva a sabedoria e cosmologia Xukuru.

No terreiro sagrado a criança aprende a ouvir os mais velhos, o conselho e os ensinamentos dos encantados, aprende a silenciar e ouvir a Natureza Sagrada e entender os seus mistérios. É nos momentos de rituais que a criança, jovem ou adulto dançam com os olhos fixos na terra, em sinal de respeito e reverência. A Terra é considerada Mãe, pois é dela que cada Xukuru consegue o alimento material e espiritual para continuar vivo. Ao completar a sua missão na terra o seu corpo repousa sobre ela nutrindo-a, já o seu espírito mantém-se vivo e protegendo a Natureza Sagrada.

---

<sup>3</sup> Os Xukuru sempre utilizaram a expressão Projeto de Futuro, o que para os povos andinos é definido como Bem Viver (Buen Vivir). A partir das contribuições teóricas de autores que trabalham o tema do Bem Viver, os Xukuru começaram a fazer uso também dessa expressão.

O roçado coletivo é outro espaço importante para a educação Xukuru, crianças, jovens e adultos se juntam para preparar a terra, plantar, limpar e colher. Ali aprendem sobre os sinais dos tempos, as fases da lua e a forma de cultivo dos nossos ancestrais, desde o momento da preparação do solo até o momento de partilha e preparação dos alimentos que são consumidos sempre comunitariamente, durante a realização dos encontros nas diferentes aldeias. É importante ressaltar que a agricultura Xukuru não se resume apenas ao cultivo agrícola, mas representa um modo de vida, baseado nos saberes ancestrais e pautado na relação com a Natureza Sagrada, ela também guarda relação direta com o sistema terapêutico do povo, com seus processos de cura e de promoção da saúde.

O trabalho artesanal se constitui numa ferramenta pedagógica importante, ela possibilita o desenvolvimento de habilidades e a construção de narrativas, uma vez que propicia aos mais velhos contar suas histórias enquanto ensinam a arte Xukuru aos mais novos. Podemos tomar como exemplo a confecção da vestimenta ritual, saia e barretina (chapéu), enquanto a confeccionam sob a supervisão de um adulto, os jovens vão escutando os relatos sobre o uso da mesma, inclusive são informados que antes era feita com palhas de milho, sendo hoje confeccionada com a palha do coco catolé. Essa mudança é justificada e fundamentada historicamente, culturalmente, espiritualmente etc.

Enfim, a educação Xukuru não se limita a uma ação específica, mas encontra-se presente em todas as atividades realizadas no território, ou para além dele, e é vivenciada em todos os momentos. Está ligada à formação individual e coletiva. Como costumam repetir os professores e professoras Xukuru, “educação indígena se aprende mesmo é na comunidade”.

## **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA XUKURU**

Antes da invasão do Brasil, o processo de ensino-aprendizagem dos povos originários acontecia de acordo com um sistema educativo próprio, a formação de uma pessoa iniciava-se com seu nascimento e se estendia por toda a sua vida, obedecendo a forma de organização social do respectivo povo e respeitando as funções distribuídas entre seus membros. Portanto, não havia instituições de controle ou de oferta da educação, tudo era gratuidade, reciprocidade, aprendizado mutuo:

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

Com a introdução das escolas nas comunidades indígenas, no intuito de atender às necessidades do projeto colonizador e homogeneizador europeu, os povos foram submetidos a um modelo educacional assimilacionista e integracionista, que tinha como finalidade provocar o desmantelamento de seus sistemas educativos tradicionais e impor uma nova concepção e uma nova prática educativa determinada pelo Estado e executada pela escola. Para Saviani (2011, p. 27),

A educação instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização.

Nesse contexto, a educação pensada e implementada pelos colonizadores passou a servir de meio para subalternizar os povos originários. Esse processo de subalternização pode ser entendido como uma das estratégias da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Para Quijano (2005), a colonialidade do poder está ligada à racialização e à racionalização, ao criar a ideia de raça tendo como objetivo classificar os sujeitos quanto às características físicas para, a partir daí, definir quais destes podem produzir um conhecimento válido. Neste caso, o conhecimento considerado válido era o do europeu, surgindo assim a colonialidade do saber. Segundo Walsh (2008, p. 137)

[...] la colonialidad del saber: el posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades

epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados. Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como el marco científico-académico-intelectual.

Essa colonialidade foi marcante na escola, tendo em vista que as concepções se perpetuaram por diversas gerações e negligenciaram os conhecimentos dos diversos grupos étnicos, negando o legado histórico e intelectual destes, prevalecendo assim uma visão eurocêntrica.

Como consequência das colonialidades do poder e do saber, propagadas principalmente pela escola, surge a colonialidade do ser. Para Walsh (2008, p. 138), “es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización”, levando os sujeitos a sentirem-se inferiores mediante a realidade imposta. Para isso, são criados mecanismos que os levam a negar a sua própria identidade, acreditando que são inferiores e buscando meios para evoluírem, num processo de imitação, mas nunca de igualdade.

Como consequência, os indígenas, começaram a omitir suas identidades, seja por medo, vergonha ou como forma de resistência. Por essa razão, sempre existiram alguns que mesmo não se assumindo publicamente, construíram mecanismos de assegurar a continuidade de suas práticas culturais. Há muitos relatos de indígenas Xukuru sobre as diversas maneiras utilizadas para se esconder dos perseguidores e realizar seus rituais: refugiavam-se na mata para dançar o Toré, sempre pela madrugada, faziam uso de alguns vocábulos da língua Xukuru nas conversas dentro de casa e narravam suas histórias para que este legado não fosse destruído. Essas atitudes possibilitaram a manutenção de alguns usos, costumes e tradições que são relevantes na formação dos homens e mulheres Xukuru.

Em meados de 1980, quando Francisco de Assis Araújo, Xikão, torna-se o cacique e inicia um processo de conscientização e mobilização das comunidades, essa situação de medo e vergonha começa a mudar. Em 1987 e 1988 alguns Xukuru, juntamente com indígenas do Nordeste e do Brasil, participaram do processo constituinte, essa grande mobilização dos indígenas do país possibilitou que os direitos dos povos indígenas fossem assegurados pela Constituição Federal, principalmente o direito à terra, à identidade, à organização social, à saúde e à educação.

O artigo 210 da Constituição brasileira chama a atenção sobre a necessidade do respeito aos valores culturais e artísticos, nacional e regional. No parágrafo segundo do referido artigo, é assegurado o direito ao uso das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem, apesar de deixar clara a obrigatoriedade da língua portuguesa no que se refere ao ensino fundamental regular:

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Brasil, 2011).

Já o Artigo 231 reconhece que cada povo tem direito à sua organização social e à manutenção de seus usos, costumes e tradições, além de reconhecer aos indígenas os direitos originários sobre as terras que são tradicionalmente ocupadas por eles, sendo de responsabilidade da União demarcar e proteger estas terras. Estes artigos garantem aos povos a utilização de seus modos próprios de aprendizagem no que diz respeito à educação escolar indígena. Com a promulgação da Constituição, no ano de 1988, os povos passaram a ter assegurado o direito de praticar seus processos próprios de aprendizagem. Nesse contexto, a educação escolar pôde assumir uma nova perspectiva, abandonando o viés integracionista e se transformando numa possível aliada nas lutas pelo fortalecimento das identidades étnicas, rompendo com o modelo educacional colonial.

Ao identificarem essa possibilidade, as lideranças Xukuru, motivadas pelo cacique Xikão, passaram a articular as iniciativas de luta pela terra com as iniciativas de luta pela educação. Assim, à medida que iam recuperando partes do território tradicional, através da expulsão de seus invasores, cuidavam também de construir um projeto de educação escolar para o povo que demandava a construção de um Projeto Político Pedagógico que contemplasse a sua realidade cultural, a preparação de um corpo de professores indígenas com uma formação específica e diferenciada, a recuperação das poucas escolas existentes e a criação de novas escolas.

Para levar adiante essa iniciativa, os professores vivenciaram diversas experiências de formação que compreendiam principalmente a participação nos processos de lutas, como nas retomadas de terras, mobilizações, nos rituais e encontros com as lideranças, começando assim a romper com o preconceito

herdado do processo de colonização e sustentado pela colonialidade, reafirmando suas identidades indígenas.

Com o apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e do Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), organizações não governamentais, foram realizados diversos cursos, qualificando os professores e professoras para atuarem na educação escolar indígena. A partir dessas experiências, deu-se início a um movimento de rompimento das práticas tradicionais e colonialistas, construindo uma prática denominada por Freire de educativo-crítica:

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. (FREIRE, 1996. p. 41).

Esta prática desperta nos estudantes, como também nos professores e professoras, o desejo de se autoconhecerem e conhecerem o seu povo. Para tanto, os educadores e educadoras procuraram desenvolver práticas inovadoras, que aos poucos vão questionando o modelo hegemônico e modificando o paradigma colonial de educação. As mudanças ocorridas estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena:

A instituição escolar ganhou, com isso, novos papéis e significados. Abandonando de vez a perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais indígenas, a escola indígena hoje tem se tornando um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola. : (BRASIL, 2012, p.3).

Atualmente há um total de 36 escolas no território Xukuru, todas elas atendem a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, apenas três delas, uma em cada região, trabalham também com os anos finais do ensino

fundamental e com o ensino médio. De acordo com o número de matrículas de 2018 há um total de 2.987 (dois mil novecentos e oitenta e sete) estudantes.

## **EDUCAÇÕES EM DIÁLOGOS: UM ESPAÇO DE (RE)EXISTÊNCIA NO CAMINHO PARA O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE**

Entre viagens e explorações, outro continente aparece sob os olhos daqueles que se encantam por usurpar histórias, sonhos, saberes. Este processo aconteceu na Abya Ayala, quando o colonizador vendo-se frente ao diferente inferioriza-o para assim justificar o projeto de “modernidade /colonialidade” (MIGNOLO, 2008), criando a ideia de raça como forma de justificar a exploração europeia sobre os demais continentes. Como afirma Mignolo (2008, p.293) “[...] a matriz racial de poder é um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados”.

Cria-se assim uma hierarquia entre as autodeclaradas raças superiores, aquelas que se encontram no Norte global e as por elas consideradas raças inferiores, as que se encontram no Sul Global. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2010), o Sul é geopolítico, pois diz respeito aos grupos que foram historicamente subalternizados, sendo resultado das epistemologias do Norte Global. A partir dessa lógica, são constituídas as linhas abissais:

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. (SANTOS, 2010, p.31-32).

É nesta perspectiva que a educação indígena, aquela vivenciada pelos povos mesmo antes da invasão e que teve continuidade após a invasão, como forma de resistência, foi durante muito tempo e até recentemente considerada como não educação, uma vez que o único modelo de educação considerado válido passou a ser a educação escolar, como resultado da imposição colonial.

Esta educação escolar não era espaço para os saberes e vivências indígenas, mas sim para os conhecimentos europeus, enquanto verdade única. Tendo em vista que aqui existiam e existem inúmeras nações, não há possibilidade de haver uma verdade única, o que existe é uma narrativa que se sobrepõe a outras, subalternizando-as, acontecendo assim a negação de conhecimentos outros. Neste sentido, o conhecimento que se sobrepõe aos outros é o eurocentrismo que segundo Quijano (2010, p.86), “[...] não é, exclusivamente, portanto, a perspectiva exclusiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia”.

Levando em consideração a ótica dos que aqui estavam quando os europeus chegaram neste território, aconteceu uma invasão, apropriação violenta de corpos, mentes, cultura e natureza, educação e conhecimentos, na tentativa de destruição dos povos. Neste sentido, Santos defende que

[...]apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana. Na prática, é profunda a interligação entre a apropriação e a violência. No domínio do conhecimento, a apropriação vai desde o uso de habitantes locais como guias e de mitos e cerimônias locais como instrumentos de conversão, à pilhagem de conhecimentos indígenas sobre a biodiversidade, enquanto a violência é exercida através da proibição do uso das línguas próprias em espaços públicos, da adoção forçada de nomes cristãos, da conversão e destruição de símbolos e lugares de culto, e de todas as formas de discriminação cultural e racial. (2010, p. 38-39)

É fato que as diversas nações indígenas foram proibidas de manterem seus rituais, manifestações culturais, repassarem seus conhecimentos e saberes, sendo obrigadas a viverem de acordo com os ensinamentos europeus, para conseqüentemente deixarem de ser indígenas. Todavia, muitos povos encontraram formas para manterem vivas as suas tradições e assim (re)existiram,

e conseqüentemente lutaram pela auto afirmação e o reconhecimento das suas identidades e recuperação dos seus territórios invadidos.

Atualmente outras narrativas, bem como outras formas de fazer e pensar a educação também estão ganhando relevância, sendo fruto da luta, organização, mobilização e (re)existência dos povos, os quais têm contribuído para que a educação indígena, aquela vivenciada no dia a dia da comunidade possa adentrar os espaços da sala de aula e o inverso também tem acontecido, o que tem contribuído para a superação das injustiças sociais, o fortalecimento, o reconhecimento e o respeito aos conhecimentos outros, os quais foram historicamente subalternizados, sinalizando assim para um pensamento pós-abissal:

A injustiça social global está, desta forma, intimamente ligada à injustiça cognitiva global. A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser bem-sucedida, esta luta exige um novo pensamento, um pensamento pós-abissal. (SANTOS. 2010, p. 40).

Nesta perspectiva, o pensamento pós-abissal é uma alternativa que busca romper com as ações e o pensamento eurocêntrico, sinalizando assim para as “epistemologias do Sul” (Santos. 2010) que são os conhecimentos, práticas, pensamentos, conceitos, cosmologias, maneira de ver e viver a vida baseadas em experiências não eurocêntricas, mas que se fundamentam no Sul geopolítico.

Assim sendo, cada povo tem se organizado e assumido a responsabilidade pela educação escolar, e esta tem se tomado um instrumento de fortalecimento da identidade étnica. No povo Xukuru, a retomada da educação escolar ocorreu a partir do final da década de 1980 quando o cacique Xikão assumiu a liderança. Em 1992 aconteceu a primeira reunião com os professores e professoras Xukuru para pensar o novo modelo de educação:

Uma professora Xukuru que trabalhava na educação do povo na década de 90 junto com o cacique Xikão é convidada para partilhar a experiência na educação Xukuru, e em meio a muitas emoções conta sobre suas vivências, recordando da primeira reunião da educação Xukuru que aconteceu na aldeia Lagoa, à sombra de um pé de manga, onde paravam para repensar a educação Xukuru, sendo este um momento muito marcante e decisivo para o modelo de educação, refletindo sobre a educação que se tinha e a educação que se queria para o povo, uma educação que contribuísse para o fortalecimento da identidade

étnica, para as lutas e conquistas do povo. (Fragmentos do diário intensivo do dia 31/01/2019, momento em que aconteceu o encontro pedagógico para abertura do ano letivo).

Este novo paradigma da educação se transforma em um instrumento de luta à medida que contribui para a formação do guerreiro e da guerreira, que são aqueles que conhecem os seus direitos e deveres, que conhecem a história de luta e a resistência Xukuru, que respeitam os mais velhos e a natureza sagrada. É nesta educação escolar Xukuru que os costumes e tradições do povo vão sendo ensinados e são fortalecidas as vivências da comunidade. Neste sentido o cacique Xikão afirma que

Existe uma educação de forma diferenciada, educação especificamente voltada na cultura daquele povo, ou seja do nosso povo, por que a gente sabe que é a partir das escolas que as crianças começam aprender os costumes tradicionais dos nossos velhos, por que a escola anterior que era a escola indicada na forma do MEC, ou seja no governo dos antepassados, é uma escola que tira todo o direito de costumes e preservação dos direitos dos índios, os índios perdiam a sua linguagem materna. Como hoje a maioria dos Xukuru não fala, quase ninguém fala a linguagem materna, apenas tem palavras soltas, que hoje está dando dificuldade para nós e isso foi perdido através das escolas. As escolas só ensinavam para as crianças que o Brasil tinha sido descoberto, mas nunca disse para ninguém que o Brasil foi invadido, mas nunca disse para ninguém que essa terra era dos povos indígenas. Então só a partir das escolas é que a gente tem que fazer o resgate cultural e as crianças no futuro tem que tomar conta e dar conta desse processo de caminhada que a gente está seguindo. (Xikão Xukuru, 1998)

O cacique Xikão evidencia, que quando o povo assume a responsabilidade pelas escolas, estas mudam o paradigma deixando de ser uma educação que contribuía para a negação da identidade étnica para se transformar em um instrumento capaz de fortalecer a cultura e os saberes do povo, contribuindo para o fortalecimento étnico, a superação do medo e que resultou no orgulho do pertencimento ao povo. Esta educação é específica e diferenciada uma vez que é pautada nos princípios da educação Xukuru, que é aquela que se aprende com os mais velhos que são os detentores do saber, na participação nas lutas e retomada pelo território e que contribui para o projeto de futuro do povo e a formação do guerreiro, aquele capaz de conhecer seus direitos e deveres, que respeita o sagrado e mantém as tradições.

Esta educação que começa a ser pensada e colocada em prática no povo Xukuru, possibilita o diálogo entre a educação escolar e a educação indígena, para tanto são rompidas as paredes da sala de aula as quais mantinham a separação entre escola e comunidade e assim a escola passa a ser um espaço da comunidade e a comunidade também é um espaço da escola, lugar onde conhecimentos dialogam rompendo com as hierarquias criadas e vivenciadas durante longo tempo, promovendo a intepistemicidade. Somente nessa perspectiva dialógica torna-se possível a construção de uma educação escolar indígena:

Assim, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. (LUCIANO, 2006, P. 129).

A partir dessa compreensão, a educação escolar indígena do povo Xukuru, tem a cada dia rompido com as dicotomias existentes entre educação escolar e comunidade, possibilitando assim o diálogo entre saberes, e a valorização das sabedorias indígenas, dos conhecimentos, história e processos de luta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar introduzida no território Xukuru serviu de instrumento para a colonialidade do poder, do saber e do ser, contribuindo para a subalternização dos saberes indígenas, o jeito de ser e de viver do povo, resultando assim na negação da sua identidade étnica.

Todavia, os Xukuru continuam a (re)existirem e no final da década de 1980 e início da década de 1990 se apropriam desse modelo de educação, a educação escolar, transformando-o em um instrumento para a formação de guerreiros e guerreiras, através do fortalecimento da identidade, onde a história,



a cultura e os saberes são considerados importantes assumindo um lugar relevante nos espaços da sala de aula.

Nesta perspectiva, os Xukuru consideram a educação escolar um instrumento de (re)existência, porque a escola passou a ser um território de diálogo dos saberes, onde os mais velhos são considerados os detentores da sabedoria e por isso são valorizados, havendo, dessa forma, o reconhecimento dos saberes ancestrais e das práticas tradicionais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliene Amorim. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas de Pernambuco**. 2016. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

ALMEIDA, Eliene Amorim (Org.). **Xukuru Filhos da Mãe Natureza, uma História de Resistência e Luta**. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire, nov. 1997.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. B. de Almeida. 5ª Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias. Da escola para índios às escolas indígenas. Ano XVI - Nº 63 presente! **Revista de educação** (Artigo elaborado a partir do trabalho Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas, apresentado na 29ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação (ANPEd, 2006) e publicado originalmente em Agora, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan.- jun./2007.)

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 6.001**, de 19 de dezembro de 1973. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm). Acesso em: 25 de ago. de 2014.

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto Constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais Nº 1/92 a 67/2010 e pelas Emendas

Constitucionais de revisão Nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Parecer CNE/CEB, Nº 13/2012. Relatora: Rita Gomes do Nascimento. Brasília - DF, 2012.

KOHAN, Walter Omar. Vida e morte da infância: entre o humano e o inumano. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos... **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de letras da UFF - Dossiê: literatura, língua, e identidade**, Nº 34, p.287- 324, 2008.

OLIVEIRA, Maria Roseane Cordeiro; ALMEIDA, Eliene Amorim de. Educação específica e diferenciada do povo Xukuru: um caminho para a decolonialidade? **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 34, n. 2, [in press], jan./jun., 2019. Disponível em: <http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CAD>. Acesso em: 17 de dezembro de 2019.[v.em edição].

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala - tensões e territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 20, p. 25-30, jul./dez, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. 3ªEd. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010. p. 84 - 130.

SANTOS, Boaventura Sousa; Meneses, Maria Paula (Orgs). **Para Além do pensamento Abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Epistemologias do Sul. Cortez Editora. 1ª Edição. 3ª reimpressão. São Paulo, 2010.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad**: lasinsurgencias político-epistémicas de refundar elEstado. In. Revista Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, N°.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica y Pedagogia De-colonial**: insurgir, re-existir y re-viver. UMSA, Revista "Entre palabras", Fac. Humanidades y Ciencias de la Educación, No.3 - No.4, La Paz, Bolivia, 2009, p 129-156.

XIKÃO XUKURU. Produção de Nilton Pereira e Didier Bertrand. Recife: TV VIVA, 1998. Videocassete.

*Recebido em 20 de janeiro de 2020*

*Aprovado em 23 de junho de 2020*