

LIMOLAYGO TOYPE: NOSSA EDUCAÇÃO É NOSSA RESISTÊNCIA. Da autonomia à descolonização dos saberes; uma análise sobre as práticas educativas do povo Xukuru do Ororubá.

Ane Flávia de Souza Rodrigues¹

Caetano De' Carli Viana Costa²

RESUMO

Este trabalho é resultado da pesquisa na graduação em pedagogia e discute a questão da educação indígena e os processos de descolonização dos saberes, mais precisamente, trata sobre a educação autônoma e de base decolonial posta em prática pela população indígena Xukuru do Ororubá, um dos treze povos indígenas que vivem no Estado de Pernambuco, Nordeste do Brasil. Buscamos analisar como, através da autonomia cultural e o fortalecimento da identidade étnica são discutidas as questões educacionais que apontem a descolonização do saber, além buscar caracterizar como as práticas pedagógicas formais e informais desenvolvidas no território se relacionam com seu projeto de vida. Para isso, analisamos o caso da escola indígena Mílson e Nílson, da aldeia de Cimbres. A metodologia adotada nessa pesquisa foi o método de caso alargado, dentro da perspectiva de elaborar uma etnografia intervencionista que pôde ao mesmo tempo refletir sobre as condições de descolonização de saberes na educação indígena específica à escola citada, mas também refletir e reconstruir a própria teoria sobre educação indígena. Com a intenção de repensar as alternativas para imaginar um futuro diferente, a comunidade Xukuru do Ororubá centram as esperanças na educação em suas muitas possibilidades, como o lugar no qual se pode iniciar a descolonização do imaginário e a revalorização dos próprios saberes. Estes objetivos estão permeados pela intenção de ampliar a discussão em espaços acadêmicos em volta de outras perspectivas educacionais, interculturais e dialogando com outros saberes.

Palavras-chave: Educação Popular, Educação Indígena, Educação Decolonial, Xukuru do Ororubá.

1 Indígena do povo Xukuru do Ororubá, Graduada pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, anefsr@live.com;

2 Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, caetanodecarli@gmail.com;

INTRODUÇÃO

Sendo a pedagogia a área do conhecimento que estuda a educação e os desdobramentos dos processos educacionais, entendemos que devemos nos esforçar para dar espaços a outras epistemes e discussões da educação popular, do campo, e dos povos tradicionais na academia, afim de entender e nos aproximar dessa educação voltada necessariamente a perspectivas que estão muito além do aprender ler e escrever, mas, fortemente relacionadas a afirmação dos nossos povos, territórios e continuação de nossa tradições. Iremos tratar aqui da educação indígena e da educação escolar indígena precisamente, das práticas educacionais e organizações educacionais do povo Xukuru do Ororubá, a partir do caso da escola indígena Mílson e Nílson na aldeia Cimbres.

A educação indígena enquanto processo coletivo é desenvolvido na comunidade e ultrapassa as barreiras das salas de aula e da educação formal. A educação indígena, nesse sentido, é tudo aquilo que se aprende/ensina na comunidade a partir das relações com os mais velhos, criando sistemas ambientais aonde as práticas culturais, do modo de vida Xukuru, inserida na geografia aonde vivemos, com base na experiência e no lugar, são ferramentas imprescindíveis na formação das guerreiras e guerreiros que aprendem com a tradição e legado de nossas lideranças, dos mais velhos e dos encantados.

Do ponto de vista pedagógico, os povos indígenas desenvolvem nos territórios práticas educativas multiformes e cambiantes, que se adaptam a sua realidade, sendo os ensinamentos baseados no modo de vida e organização, o que caracteriza uma pluralidade rica de formas e pensamentos pedagógicos e instrumentos de ensino e aprendizagem. No Brasil existem hoje cerca de 305 etnias, cada uma com histórias, culturas e tradições próprias.

As ações pedagógicas presentes nos territórios, tem em comum, a resistência secular, que produz no seu fazer uma autonomia solidária e cria nas comunidades o senso de pertencimento coletivo, construindo espaços criativos e autônomos promovendo uma ecologia dos saberes que tem em suas dimensões – epistemológicas, teóricas e políticas – um fim: a emancipação social. (Santos, 2002).

METODOLOGIA

A escolha da temática e em especial do povo aqui tratado estão longe de ser mera coincidência. De fato, descender dessa população e pertencer etnicamente a esse grupo, foi determinante para que a pesquisa fosse pensada e saísse do papel. A metodologia proposta então tem suas particularidades tendo em vista o nível de aproximação do pesquisador e do campo de pesquisa.

Pensando nisso e dispostos refletir sobre outras possibilidades metodológicas, usamos como umas das principais referências as reflexões de Santos (1983) e sua tese da ecologia dos saberes. Pensar metodologicamente é, necessariamente, pensar em processos, e a escolha com a qual nos relacionamos com estes processos, é o que define a pesquisa enquanto espaço de diálogo ou apenas espaços de participação indireta. Entendendo que a metodologia deva ser um espaço de diálogo e interação, e que deva propor novas perspectivas do saber e do fazer, nos apoiamos nessa teoria por acreditar que também romper com o puritanismo científico seja parte do processo da descolonização do saber.

O processo de invisibilidade de vários saberes são produtos de um processo ainda maior de apagamento, marginalização, descrédito e perseguição de povos de dados territórios, que se justificam historicamente por vias sociais muitas vezes voltadas a cultura, raça, credo, poder de capital e produção. Propositamente o resultado desse processo é o apagamento sistemático de culturas, tradições e saberes que vão desaparecendo e sendo na medida em que se tornam raros, adaptados aos conhecimentos unitários das sociedades metropolitanas, fazendo com que, a apropriação dos territórios coloniais, como espaços de reprodução de saberes metropolitanos e de subalternidade a estes outros espaços, aconteçam, à partir de dois trunfos para esse feito: o capitalismo e o colonialismo. (SANTOS, 2004, p.26).

Demos início ao processo de pesquisa no ano de 2016, à partir da XVI Assembleia do povo Xukuru do Ororubá, na Aldeia Pedra D'água, T.I Xukuru do Ororubá, que teve como tema: “Limolaygo Toype: Nossa educação é nossa resistência!”, que estimulava o debate em assembleia a partir da

[...] Trajetória da construção da política de educação escolar indígena Xukuru, o desafio era avaliar o período e considerar as nossas limitações e

planejar estratégias para uma educação escolar indígena, cada vez mais Xukuru, pautada na valorização do nosso povo. (XUKURU, 2016, p .01).

Por ser pesquisadora e indígena, veio então a responsabilidade de dialogar com a comunidade a partir dos conhecimentos adquiridos na academia, em um momento de reflexão e construção coletiva no povo, a partir daí, começamos a pensar em uma metodologia que desse conta do trabalho, sem cair em generalizações ou ainda, desenvolver uma pesquisa isolada, que não fosse capaz de traduzir as manifestações educacionais desenvolvidas no território.

Nos debruçamos na literatura disponível em busca de identificar a relação cultura/educação, a partir das vivências educacionais informais e formais e como está se traduz em manifestações culturais e educacionais no processo de formação da escola indígena Mílson e Nílson, na Aldeia Cimbres, e para promover essa problematização, tivemos como objetivos específicos: A) Caracterizar como as práticas pedagógicas formais e informais desenvolvidas no território se relacionam com o projeto de vida Xukuru; B) Analisar como através da autonomia cultural de fortalecimento da identidade étnica são discutidas as questões educacionais que apontem a descolonização do saber.

Sabendo que, assumir o desafio epistemológico do reconhecimento da existência de outras visões de mundo e de aceitar a validade de outros conhecimentos e de outras formas de construir conhecimentos adotamos como proposta metodológica, no espaço acadêmico, ainda muito permeado pela ideia de ciência eurocêntrica, o método do caso alargado, apresentado por (SANTOS, 1983).

Pensando em possibilitar a discussão sobre outras maneiras de pensar e se fazer educação, construímos então um projeto a partir de uma abordagem qualitativa, e que segundo Burawoy; Krotov (1995), tem quatro princípios de regulação sendo: a intersubjetividade entre o analista e os sujeitos em estudo; a entrada no mundo vivido das pessoas que se está a estudar; a relação dos processos locais com as forças externas; e o objetivo de reconstruir uma teoria já existente, atendendo à ligação entre teoria e ideologia. (BURAWOY; KROTOV 1995, p. 378-397).

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: a observação participante.

DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, para os povos indígenas, as escolas eram espaços de produção da lógica colonizadora, que tinha como função principal educar os nativos para a integração dessas comunidades a sociedade nacional, substituindo o saber e fazer indígena pelo saber e fazer comum, o que acabou por provocar o desaparecimento de muitas culturas e povos, além do etnocídio. Por isso, muitos povos resistiram aos espaços escolares em suas comunidades.

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

As aldeias e comunidades, agora reduzidas e cercadas pelos invasores torna-se então o espaço de resistência de maior importância para a educação paralela, educação que fosse pautada nos saberes tradicionais e que salvo guardasse as memórias e tradições dos povos. A luta agora não era somente poder viver e produzir livremente em nossas terras, mas também, criar estratégias de resistência que pudessem reforçar a nossa luta a partir do fortalecimento de nossa cultura e tradição.

A resistência veio a partir do firmamento de alianças pontuais – com ONG's, organizações e instituições de caráter indigenista – e da criação de federações e confederações de vários povos. A luta, que era em sua maioria travada localmente, começa a tomar forma e debater a nível nacional a situação dos povos indígenas do Brasil

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

Também nesse período, o Brasil passa por um momento de mudanças e debates profundos, pois é a partir das discussões no plano nacional, que ocorre a promulgação da atual Constituição Federal, datada em outubro de 1988, sendo inédito os capítulos destinados as populações indígenas, que tratam para além do direito à terra, o direito a uma educação diferenciada, saúde, costumes e cultura. Esse período é um importante momento do pensamento sobre a educação escolar indígena, para além da discussão sobre como essas escolas deveriam trabalhar os conteúdos, as organizações começavam a discutir as esferas administrativas e pedagógicas, exigindo do Estado recurso e financiamento para a formação de professores indígenas,

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

Fundados na crença da importância de uma escola que pudesse servir a comunidade como expansão de espaço educativo em 1997 é criada a COPIXO – Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá que tem como principal função organizar, refletir, dinamizar e coordenar as ações pedagógicas em nosso território. Esse sendo um trabalho custoso, depois de séculos de colonização e com escolas que respondiam as autoridades da elite rural local, era preciso não somente repensar o currículo e a administração, mas primordialmente, distanciar-se da ideia de uma educação comum, construindo na prática uma educação diferenciada que atendesse as demandas da comunidade e estivesse em harmonia as outras instituições do território;

A educação do povo Xukuru acontece na luta pela terra. No território Xukuru se educa para cuidar da terra, para nela viver e por ela lutar. [...] Os Toipe³ nos ensinam a respeitar o outro, os espaços sagrados, nossos cantos, o nosso ritual, as nossas festas e os Encantos de Luz. Ensinam, também, a entender os mistérios da Natureza. Eles possuem a ciência e a sabedoria dos antepassados. O conhecimento que a gente precisa para continuar sendo Xukuru [...] (XUKURU, 2005, p. 11).

Numa metamorfose, que demonstra assim a força que tem a educação em todas as culturas como base do processo de socialização dos indivíduos, a escola indígena muda de figura: de instrumento de dominação ela passa a ser um instrumento de reafirmação cultural e étnica e de informação sobre a sociedade envolvente e as relações internacionais, como base para um diálogo em que os povos indígenas são sujeitos que buscam construir seu destino através de reflexão, escolhas e autodeterminação. A escola, portanto, se descoloniza.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A última década tem sido um período de mudanças e reconfigurações no projeto de escola dos povos indígenas no estado de Pernambuco. No caso dos Xukuru, em especial, foram várias as mudanças e propostas para que as unidades escolares fossem cada vez mais assumindo um caráter específico e diferenciado de acordo com as demandas da comunidade. Em 2002 essas escolas passam pela primeira grande mudança desde a sua fundação, algumas com mais de 20 anos, como é o caso da escola indígena Mílson e Nílson, nesse período o estado de Pernambuco assume a responsabilidade pelas escolas indígenas, antes de responsabilidade dos municípios. Esse é um grande e importante passo no processo de mudança de estruturação da educação indígena específica e diferenciada em Pernambuco, antes reféns da elite rural local, que mantém a hegemonia política e econômica na região, agora as comunidades começam a se articular para reestruturar o espaço escolar de acordo com as demandas e necessidades de nossas comunidades. Hoje, o Estado possui 142 escolas indígenas e contempla 13.262 estudantes e 1.498 professores indígenas de acordo com a Secretaria de Educação do Governo do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2017).

3 *Toipe*, significa em brobo, língua materna Xukuru, “ancião”, “pessoa mais velha”.

Entre as mudanças mais sentidas, além da disposição de mais recursos financeiros, podendo então melhorar o espaço físico escolar, que em alguns casos estavam em situação de calamidade, a mudança do quadro docente é determinante para vislumbrar uma pedagogia de base decolonial.

As escolas, que tinham o quadro quase que completamente preenchido por professores não indígenas, escolhidos pelas gestões municipais a partir da forte influência da elite rural municipal, gerando um deficit de aprendizagem e relações conflituosas em torno do que, e, como se aprendia e se ensinava nas escolas indígenas Xukuru do Ororubá, passa a ser espaço de disputa de professores indígenas, que começam a exigir especificidade para exercício dessa função nas escolas das aldeias.

O caso da Educação Escolar Indígena do povo Xukuru, para ser um professor, entre outros pontos, é necessário: ser um guerreiro; morar na aldeia e merecer a confiança das lideranças e da comunidade; estar comprometido com o movimento indígena e participar ativamente da luta; participar das festas e do toré; conhecer e valorizar as práticas linguísticas e culturais do povo. (XUKURU, 2005, p. 14).

O Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (1998), documento direcionado principalmente aos professores indígenas e aos técnicos das secretarias estaduais de educação, responsáveis pela implementação e regularização de programas educativos junto às comunidades indígenas, enfatiza a necessidade de um currículo livre das formalidades rígidas de planos e programas estatísticos, e pautado na realidade concreta e na experiência educativa vivida pelos alunos e professores.

Para formar um/uma Xukuru é necessária uma escola que tenha conteúdos Xukuru, isto é, que fale de nossa história, de nossa geografia, dos guerreiros e guerreiras, segundo a nossa visão de mundo, religião e, sobretudo que se utilize das nossas formas de ensinar e aprender. No Projeto Político Pedagógico do Povo Xukuru (XUKURU, 2005) a escola tem uma função social vinculada à sua história.

A escola é um espaço de vivências, convivências, de trocas de experiências, de ensinamento das tradições do povo como também dos saberes de outros povos. A função social da escola na nossa sociedade é fortalecer a identidade,

a cultura e as tradições do povo. E desta maneira, contribuir para a construção do nosso projeto de futuro. Desde a colonização europeia, quando o Brasil foi invadido, que a educação escolar oferecida aos nossos povos tinha uma função de tentar tirar da gente nosso jeito de viver (nossa cultura, costumes, conhecimentos, tradições, ciência), nos impondo outra lógica de vida para, com isso, nos dominar. Foi esse processo que ocorreu com a nossa língua. Essa estratégia dos invasores causou a morte de centenas de etnias que aqui existiam. [...] A função da escola é de formar guerreiros! E é por esse motivo que ela existe! Então, somos nós que escolhemos como devem ser o espaço, a gestão, o tempo escolar, os educadores e os conteúdos para a prática educativa escolarizada. (XUKURU, 2005, p. 13).

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

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

Superar o desafio de agregar elementos da cultura indígena ao sistema de educação formal é ainda motivo de discussão e reflexão para os educadores e educadoras indígenas, que vem, através de conferências, organizações e conselhos, pensando em formatos, dinâmicas e propostas para cada vez mais reconhecer a autonomia pedagógica no caminho de fortalecimento de uma pedagogia indígena.

Apesar das transformações ocorridas com o longo dos anos, após os primeiros contatos de índios com não índios, apesar de toda influência externa, os índios ainda carregam suas crenças, suas verdades. É claro que toda cultura é dinâmica, cheia de respostas para as provocações que aparecem

e, muitas vezes, feliz na formulação de soluções. Muitas delas voltadas para a própria defesa cultural. Daí que muitas comunidades indígenas, mesmo tendo sofrido enormes mudanças no aspecto mais aparente de sua cultura, mesmo aí onde tudo parece ter mudado profundamente, a força mais sutil da alma de um povo subsiste. (AILTON KRENAK, Apud RCNEI, 1998, p. 24).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das lutas é possível identificar o caminho longo que percorreram os nossos ancestrais e lideranças para que hoje pudéssemos em nossos povos, reivindicar uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural, bilíngue que seja reflexo de nossas comunidades e que sua prática pedagógica esteja de acordo com os nossos saberes e tradições. Esse período de mudanças possibilitaram marcos legais que caracteriza a educação escolar indígena diferenciada como direito que deve ser preservado e atendido em Lei, rompendo com as antigas práticas colonizadoras que estavam presentes nas escolas em nossos territórios.

Apesar das muitas mudanças positivas, é importante continuarmos vigilantes e em cobrança para que os nossos direitos não sejam apenas leis no papel, mas que sejam cumpridas como manda a legislação e também, para que possamos avançar repensando as mudanças à partir das novas demandas que diariamente encontramos em nossos territórios, é necessário cobrar dos poderes públicos uma postura de incentivo e financiamento da educação escolar indígena para que possamos responder a essas novas demandas mantendo a nossa identidade e alteridade. Repensar alternativas para uma educação de caráter decolonial, dar subsídio a sua existência e desenvolver uma pedagogia indígena é imaginar um futuro aonde nossos povos e comunidades estejam de fato inseridos em processos educacionais autônomos que viabilizem a nossa emancipação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliene Amorim de. Editora Universitária da UFPE. **A política de educação escolar indígena: limites e possibilidades da escola indígena**. 225 páginas. (Dissertação de Mestrado em Educação) - UFPE, Centro de Educação, 2001

BRASIL, República Federativa (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURAWOY, Michael, KROTOV; Parvel. **Russian miners bow to the angel of history**. Annual Review of Sociology, 1995.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Outros 500: construindo uma nova história**. São Paulo: Salesiana, 2001.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC, 2006.

PERNAMBUCO, Secretária de educação e esportes. **“Dia do Índio: afirmação de direitos pela educação”** disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=3461>. acesso em: 19 de ago. de 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; Nunes, João Arriscado; Meneses, Maria Paula (2004), "Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo", in Santos, Boaventura de Sousa (org.), **Semear outras soluções. Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Da Ideia da Universidade à Universidade de Ideias", in Pinto, Cristiano P.A. (org.), **Redefinindo a relação entre o professor e a universidade**. Brasília: Faculdade de Direito/CESP, 2002.

_____. **"Os Conflitos Urbanos no Recife: o caso do 'Skylab'"**, Revista Crítica de Ciências Sociais, 11, 9-59, 1983.

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

XUKURU. Carta da XVI Assembleia do povo Xukuru do Ororubá, **Limolaygo Toype: Nossa educação é nossa resistência**. Pesqueira, 2016.