



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

FELIPE BARBOSA DOS SANTOS

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO LIMOLAYGO TOYPE
COMPARTILHADAS ENTRE OS DOCENTES DO POVO XUKURU DO
ORORUBÁ

Recife

2024

FELIPE BARBOSA DOS SANTOS

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO LIMOLAYGO TOYPE
COMPARTILHADAS ENTRE OS DOCENTES DO POVO XUKURU DO
ORORUBÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^{fa} Dr^a Rejane Dias da Silva.

Recife

2024

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Santos, Felipe Barbosa dos.

As representações sociais do Limolaygo Toype compartilhadas entre os docentes do povo Xukuru do Ororubá / Felipe Barbosa Dos Santos. - Recife, 2024.

128f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Orientação: Rejane Dias da Silva.

Inclui referências e apêndices.

1. Educação escolar indígena; 2. Professores xucurus; 3. Representações sociais; 4. Limolaygo Toype. I. Silva, Rejane Dias da. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

FELIPE BARBOSA DOS SANTOS

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO LIMOLAYGO TOYPE
COMPARTILHADAS ENTRE OS DOCENTES DO POVO XUKURU DO
ORORUBÁ

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, do Centro de
Educação da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

COMISSÃO EXAMINADORA

1ª Examinadora/Presidente Profª. Drª. Rejane Dias da Silva Moraes
Universidade Federal de Pernambuco

2ª Examinadora: Profª. Drª. Eliene Amorim de Almeida
Centro Universitário Unifafire

3ª Examinadora: Profª. Drª. Viviane de Bona
Universidade Federal de Pernambuco

4ª Examinador: Prof. Dr. José Rudimar Constâncio da Silva

Dedico este trabalho a minha mãe Maria Margarida (in memoriam), por sua dedicação e garra nos momentos mais felizes e difíceis da vida, por todo amor e por sempre acreditar no potencial dos seus filhos.

Ao meu pai, Sebastião Manoel (in memoriam), que desde muito cedo me instigou a querer ir mais além no campo acadêmico.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Rejane Dias, pelas orientações, partilhas e vivências ao longo desses anos de mestrado. Por acreditar no teor deste estudo, por reconhecer a potencialidade de cada orientando, por tornar-se amiga de seus alunos e por ser um exemplo de singularidade, esperança e fé;

Ao Grupo Interdisciplinar de Estudos em Representação Social e Educação, por me possibilitar o aprofundamento na teoria das representações sociais, pelos conhecimentos conformados, pelos encontros, sorrisos e amizades consolidadas;

Aos docentes responsáveis por ministrarem as disciplinas cursadas por mim durante meu percurso no mestrado, pelo aprofundamento nas temáticas discutidas e pelas contribuições à minha pesquisa;

Ao professor Ernani Ribeiro, pelas caronas ofertadas de Vitória de Santo Antão até a UFPE, obrigado pelos ensinamentos, reflexões e partilhas;

Aos colegas de trabalho, em especial a equipe da Escola Municipal Padre Aurino Caracciolo por toda compreensão, motivação e empatia;

A Guilherme Lira, companheiro de todas as horas, que acompanhou meu ingresso e todo o processo de construção desta dissertação, pelos momentos de felicidade e desafios, agradeço por estar por perto me motivando e acreditando que tudo iria correr bem;

Aos colegas de turma, por todas as experiências que vivemos durante o percurso de cada disciplina;

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, pelo financiamento da bolsa de auxílio estudantil durante o período do mestrado.

Ao amigo Eduardo Feitosa, indígena Xukuru, e sua mãe, a quem chamo carinhosamente de tia Lena, pela receptibilidade, por todo carinho e acolhimento desde 2015;

A Shiley e Ednaldo Xukuru, por todas as partilhas, por todo carinho e ensinamentos.

Ao cacique Marquinhos, por sua anuência para que nós pesquisadores possamos adentrar o território e contribuir com a nação Xukuru através de nossas investigações.

Aos professores e professoras indígenas do povo Xukuru do Ororubá, por suas contribuições, por disponibilizarem um tempo de sua carga horária em sala de aula para nos atender durante o desenvolvimento desta investigação.

A todos e todas que contribuíram direta ou indiretamente não só com minha imersão no campo da pesquisa acadêmica em nível stricto sensu, como também aqueles que contribuíram na construção de minha identidade docente.

Aos amigos e amigas que me foram inspiração ao longo do percurso deste mestrado, gratidão.

“O respeito do indígena por sua história”

**Vamos, vamos minha gente,
Vamos, vamos conhecer,
A história dos XUKURUS
Que tem muito a lhe oferecer.**

**Do cacique ao pajé,
Da retomada à escola,
Muita luta foi travada,
Valei-me Nossa SENHORA!**

**Não podíamos dançar Toré!
Como íamos nos fortalecer?
A igreja veio dizendo,
Tem OUTRO modo de aprender.**

**Ensinarão o que quiseram,
Tentando nos convencer
De uma CULTURA DISTANTE
Que nada ia nos enriquecer...**

**Foi difícil resistir, resistimos até agora!
Muito SANGUE DERRAMADO,
Fortaleceu a nossa história.
De Mandaru a Tatuí, eita que bela história!**

**Tem um velhinho TÃO Sábio,
Que canta, reza e fala com aqueles que TOMBARAM
Na luta guiando nossa jornada.**

**A luta não parou, não vai parar!
Porque de Xukuru uma LIÇÃO vai ficar...
Vamos UNIR as forças do Ororubá,
E unam as forças do Ororubá...**

**Tupã, Tamian, Mãe Oxum e Iemanjá,
Cantam e dançam com a gente
No nosso terreiro lá.**

**Eita lugar SAGRADO é a Serra do Ororubá!
A Mãe Terra grita e geme
Pedindo pra lhe ajudar!
Vamos PRESERVAR as águas,
As pedras e as matas
Se não quisermos ACABAR.**

**O cacique Xikão lutou!
Por isso aqui estou!
Gritando, SOU XUKURU DO ORORUBÁ!
Autor: Eduardo Feitoza**

RESUMO

A presente investigação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, vinculada à linha de formação de professores e práticas pedagógicas. Localizados entre os municípios de Pesqueira e Poção, mesorregião do agreste pernambucano, os indígenas da etnia Xukuru do Ororubá configuram seu projeto de vida coletiva e princípios de formação das novas gerações amparados nas representações sociais do Limolaygo Toype. A referida pesquisa buscou enquanto objetivo geral identificar as representações sociais do Limolaygo Toype compartilhadas pelos docentes indígenas do Povo Xukuru do Ororubá e ancoradas em sua prática pedagógica. Como objetivos específicos, buscou-se (i) analisar o campo comum das representações sociais do Limolaygo Toype; e (ii) examinar possíveis variações de posicionamento dos docentes xukurus atuantes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em torno dos princípios organizadores das representações sociais do Limolaygo Toype. O referencial teórico-metodológico deste estudo tem como base a Teoria das Representações Sociais elaborada por Serge Moscovici (1961), a partir da abordagem societal constituída pelo psicólogo Willem Doise (2002). Acreditamos que esta investigação foi de suma relevância, pois nos possibilitou compreender como a representação social do objeto investigado é compreendida e mobilizada nas práticas pedagógicas daqueles docentes, gerando condutas específicas e fortalecendo a identidade étnica. No tocante aos processos de coleta dos dados desta investigação, estes procedimentos foram efetuados a partir das técnicas de entrevistas semiestruturadas e questionário por escala, conforme preza a abordagem societal. A interpretação dos dados coletados foi desenvolvida sob a perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), com base na modalidade de análise temática. Os resultados encontrados evidenciaram a existência de consensos e variações nas representações sociais do Limolaygo Toype. Em relação ao campo comum, os dados coletados destacam que as representações sociais do Limolaygo Toype se ancoram em torno das categorias de territorialidade, identidade, ancestralidade, memória, coletividade, cosmogestão territorial e educação. Ao tratarmos sobre as variações evidenciou-se que estas se organizam de forma polissêmica conforme a relação que os interlocutores nutrem com o objeto representado. Em suma, considera-se que a representação social do Limolaygo Toype faz parte de um metassistema que configura relações normativas que retroalimentam crenças, ideários de vida e memórias coletivas. Diante disto, consideramos que a representação do Limolaygo Toype inspira e orienta práticas comunitárias tradicionais advindas de experiências ancestrais vividas dentro do território, que por sua vez torna-se um elemento central na constituição da identidade do professor e professora indígena Xukuru e um eixo orientativo da sua prática pedagógica.

Palavras-Chave: Educação Escolar Indígena. Professores Xucurus. Representações Sociais. Limolaygo Toype.

ABSTRACT

This research was developed in the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Pernambuco, linked to the line of Teacher Training and Pedagogical Practices. Located between the municipalities of Pesqueira and Poção, in the mesoregion of the Pernambuco hinterland, the indigenous people of the Xukuru do Ororubá ethnic group configure their collective life project and principles of formation of the new generations supported by the social representations of Limolaygo Toype. That said, the aforementioned research sought as a general objective to identify the social representations of Limolaygo Toype shared by indigenous teachers of the Xukuru do Ororubá People and anchored in their pedagogical practice. The specific objectives of this study were (i) analyze the common field of social representations of Limolaygo Toype and (ii) to examine possible variations in the positioning of Xukuru teachers working in early childhood education and the initial years of elementary school regarding the organizing principles of social representations of Limolaygo Toype. The theoretical-methodological framework of this study is based on the Theory of Social Representations developed by Serge Moscovici (1961), based on the Societal approach established by psychologist Willem Doise (2002). We believe that this investigation was extremely relevant, as it allowed us to understand how the social representation of the object investigated is understood and mobilized in the pedagogical practices of these teachers, generating specific behaviors and strengthening ethnic identity. Regarding the data collection processes for this investigation, these procedures were carried out using semi-structured interviews and scale questionnaire techniques, as required by the societal approach. The interpretation of the collected data was developed from the perspective of Bardin's content analysis (2016), based on the thematic analysis method. The results found evidenced the existence of consensus and variations in the social representations of Limolaygo Toype. In relation to the common field, the collected data highlight that the social representations of Limolaygo Toype are anchored around the categories of territoriality, identity, ancestry, memory, collectivity, territorial cosmomanagement and education. When addressing the variations, it became evident that they are organized in a polysemic way according to the relationship that the interlocutors have with the represented object. In short, it can be concluded that the social representation of Limolaygo Toype is part of a metasystem that configures normative relationships that feed back into beliefs, life ideals and collective memories. In view of this, we consider that the representation of Limolaygo Toype inspires and guides traditional community practices arising from ancestral experiences lived within the territory, in turn, it becomes a central element in the constitution of the identity of the Xukuru indigenous teacher and a guiding axis of their pedagogical practice.

Keywords: Indigenous school education. Xucuru teachers. Social representations. Limolaygo toype.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 01 - Mapa de distribuição dos povos indígenas no estado de Pernambuco.....33

Figura 02 - Sistema de educação indígena Xukuru do Ororubá.....58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Estrutura curricular da educação escolar indígena de Pernambuco.....	32
Gráfico 02 - Repositório Digital da Universidade Federal de Pernambuco.....	35
Gráfico 03 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.....	36
Gráfico 04 – Principais pós-graduações realizadas pelos interlocutores do estudo.....	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Teses e dissertações (disponíveis) localizadas com as palavras-chaves “xukuru do ororubá”	34
Tabela 02 - Pesquisas se aproximaram com o objeto de estudo.....	36
Tabela 03 - Temas das Assembleias do Povo Xukuru do Ororubá.....	44
Tabela 04 - Escolas – Região Agreste.....	47
Tabela 05 - Escolas – Região Ribeira.....	47
Tabela 06 - Escolas Região Serra.....	47
Tabela 07 - Regiões em que residem os interlocutores da pesquisa.....	72
Tabela 08 - Nível de escolaridade dos interlocutores do estudo.....	73
Tabela 09 - Tempo de atuação dos interlocutores nas escolas indígenas Xukuru.....	74
Tabela 10 - Distribuição dos professores por região em que atuam.....	75
Tabela 11 - Sentenças compartilhadas por mais de 80% dos docentes das regiões Agreste, Ribeira e Serra	76
Tabela 12 - Sentenças compartilhadas por mais de 80% dos docentes das regiões Agreste, Ribeira e Serra.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APOINME	Associação dos Povos Indígenas do Leste, Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CCLF	Centro de Cultura Luiz Freire
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COPIPE	Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco
COPIXO	Conselho de Professores do Povo Xukuru do Ororubá
FOIRN	Federação das Organizações Indígenas do Alto do Rio Negro
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
MAIC	Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
RCNE/Indígena	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
TRS	Teoria das Representações Sociais
UNI	União das Nações Indígenas
REMDIPE	Rede de Monitoramento de Direitos Indígenas em Pernambuco

Sumário

1 Introdução.....	16
2 O fenômeno educativo nos territórios indígenas: do terreiro à prática sistematizada.....	18
2.1 Indígenas brasileiros na busca por uma educação escolar específica e diferenciada.....	21
2.2 Educação escolar indígena: reflexões acerca da construção de um currículo intercultural em Pernambuco.....	26
3 Povo Xukuru do Ororubá: aproximações com as produções científicas.....	33
3.1 O povo indígena Xukuru do Ororubá e a luta pela educação específica e diferenciada.....	41
3.2 Limolaygo Toype: um conceito em diálogo com o bem-viver.....	48
3.3 A relação com território enquanto elemento de retroalimentação de identidade indígena Xukuru.....	53
3.4 (Re)existências pedagógicas ancestrais: um diálogo sobre a pedagogia Xukuru.....	54
4 A Teoria das Representações Sociais (TRS).....	58
4.1 Abordagens da teoria das representações sociais.....	62
4.2 Abordagem societal das representações sociais.....	63
5 Procedimentos metodológicos.....	66
5.1 Procedimentos de coleta de dados.....	67
5.2 Procedimento de análise dos dados.....	69
6 Resultados e discussões.....	71
6.1 Perfil dos interlocutores.....	71
6.2 Campo comum das representações sociais do Limolaygo Toype.....	75
6.3 Representações sociais do Limolaygo Toype: as variações entre os grupos.....	87
6.3.1 <i>Limolaygo Toype enquanto elemento de retroalimentação dos princípios ancestrais de coletividade, territorialidade e identidade.....</i>	<i>88</i>
6.3.2 Limolaygo Toype enquanto projeto de vida.....	90
6.3.3 <i>Limolaygo Toype enquanto elemento de manutenção de práticas socioculturais..</i>	<i>91</i>
6.3.4 <i>Limolaygo Toype enquanto espaço de memórias.....</i>	<i>92</i>

6.3.5 <i>Limolaygo Toype enquanto elemento de subsistência material e simbólica.....</i>	94
6.3.6 <i>Limolaygo Toype enquanto elemento de conformação de prática pedagógica específica.....</i>	96
7 Considerações finais.....	98
Referências.....	101
APÊNDICE A - Questionário.....	109
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada.....	112
APÊNDICE C – Grelha de análise.....	114
APÊNDICE D – Trabalhos encontrados no Repositório Digital da Universidade Federal De Pernambuco – UFPE.....	122
APÊNDICE E – trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações –BDTD.....	125

1 Introdução

A presente investigação vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, na linha de formação de professores e práticas pedagógicas, e versa sobre as representações sociais do Limolaygo Toype compartilhadas por docentes xukurus atuantes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Durante o processo de colonização a educação destinada aos povos tradicionais voltou-se à incorporação dos parâmetros da sociedade não indígena, sendo negada aos povos tradicionais a oportunidade de sistematizar de forma articulada seus saberes e maneiras próprias de produção do conhecimento, gerando o anseio por uma educação escolar específica pautada em seus modos de vida.

O desejo dos povos tradicionais por instituições de ensino que correspondessem ao seu projeto de vida foi fortalecido pela Constituição Federal de 1988. A ela somam-se outros documentos e decretos que reconhecem e asseguram a oferta da educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural, articulada aos saberes científicos da sociedade nacional e aos processos de aprendizagem próprios, originados no seio da comunidade.

A concepção de educação escolar indígena possui um caráter diferenciado frente à estruturação curricular, às memórias coletivas e à cosmologia de cada etnia. Conjecturamos que as representações sociais dos povos indígenas se inserem no cotidiano escolar reafirmando seu projeto de vida e fortalecendo sua dinâmica organizacional. Ao estabelecer uma visão funcional da realidade que nos cerca, tais representações fomentam a criação de sentidos e permite aos indivíduos depreenderem o mundo à sua volta a partir de sistemas de referências próprios (Abric, 1994). Estes, além de reger nossa relação com o mundo, nos orientam, organizam nossas condutas e comunicações, a fim de difundir e assimilar conhecimentos, contribuindo com a constituição de identidades individuais e coletivas, favorecendo diversas transformações sociais (Jodelet, 2001). Ao abranger a pertença social e suas implicações de caráter afetivo e normativo, contribuem na maneira como o indivíduo experiencia suas ações práticas e relações simbólicas.

O interesse por esta temática emergiu das vivências delineadas no ano 2015, no III Urubá Terra (encontro de agricultura e partilha das sementes tradicionais do povo Xukuru). Durante as discussões desse encontro os/as professores/as e discentes

apresentaram experiências materializadas no chão da escola, as quais tinham como ponto de partida o Limolaygo Toype (terras dos ancestrais), termo em sincronia com os princípios de formação humana e projeto de vida do povo indígena Xukuru do Ororubá. Outro elemento que fomentou o interesse pelo tema foram as discussões suscitadas acerca da educação Xukuru nas assembleias¹ acompanhadas nos anos de 2015, 2016, 2018 e 2020.

O povo Xukuru do Ororubá, assim como outras 15 comunidades tradicionais pernambucanas², numa ação de (re)existência busca articular os saberes associados ao sagrado, à ancestralidade e identidade junto ao processo educativo de maneira intencional e politicamente organizada em diálogo com os conhecimentos difundidos nacionalmente.

Ao considerar que para gerar representações sociais o objeto representado deve possuir relevância cultural para determinado grupo e estar implicado nas práticas socioculturais desse coletivo de forma consistente, tomamos o termo “Limolaygo Toype” enquanto objeto de representação social daquele povo por operar através de comportamentos, abarcando também sua conversação e exposição aos meios de comunicação de massa (Sá, 1998, p. 50).

Tendo em conta que as representações sociais – pensadas enquanto fenômenos que permitem classificar e categorizar a apreensão do mundo em registros simbólicos – determinando ações e visões consensuais acerca de um fato ou objeto, delineou-se o seguinte problema de pesquisa: Quais são as representações sociais do Limolaygo Toype compartilhadas pelos docentes do povo Xukuru do Ororubá?

Os interlocutores desta pesquisa são professores e professoras indígenas responsáveis por ministrar aulas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas indígenas do território Xukuru. Estes, em sua luta por uma educação diferenciada e pela organização sociopolítica, buscam contemplar os ideais de seu projeto de vida na esfera da educação escolar.

¹ A assembleia Xukuru, realizada anualmente desde o ano de 2001, entre os dias de 17 e 20 de maio, é um evento concebido enquanto um espaço/tempo que visa, através de temas pensados internamente, dialogar sobre o projeto de vida da etnia indígena Xukuru do Ororubá em meio a discussões que versam sobre a filosofia, a religiosidade, a organização étnica e educacional do povo, em diálogo com as lutas que visam garantir a manutenção dos direitos constitucionais dos povos originários.

² Segundo dados fornecidos pela Rede de Monitoramento de Direitos Indígenas em Pernambuco – REMDIPE no ano de 2020, há cerca de 15 etnias indígenas no território pernambucano. São elas: Xukuru, Kapinawá, Kambiwá, Pipipã, Pankará, Atikum, Truka, Tuxi, Pankará, Tuxá, Pankararu Entre Serras, Pankararu, Pankaiwká, Tuxá de Inajá e Fulni-ô.

Na intenção de responder ao problema, buscou-se enquanto objetivo geral: identificar as representações sociais do Limolaygo Toype compartilhadas pelos docentes indígenas do Povo Xukuru do Ororubá. Delineamos enquanto objetivos específicos: (a) analisar o campo comum das representações sociais do Limolaygo Toype; e (b) examinar possíveis variações de posicionamento dos docentes xukurus da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em torno dos princípios organizadores das representações sociais do Limolaygo Toype.

Do ponto de vista acadêmico acreditamos que a presente investigação contribuiu para que pudéssemos depreender a maneira como sujeitos coletivos/históricos em suas pedagogias emancipatórias representam determinados conceitos, os quais fomentam práticas sociais de (re)existência, práticas, por vezes antagônicas ao pensamento pedagógico nacionalmente disseminado nos currículos não indígenas. Com base neste feito conseguiremos não só reconhecer esses outros sujeitos que “questionam as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos. Inclusive o direito à escola, a universidade” (Arroyo, 2012, p.10), como também suas formas de resistência aos elementos da colonialidade que ainda se fazem presentes nas estruturas de nossa contemporaneidade.

2 O fenômeno educativo nos territórios indígenas: do terreiro à prática sistematizada

Emile Durkheim (1978) define a educação como uma ação empreendida pelos adultos sobre as gerações mais jovens visando ao desenvolvimento de habilidades físicas, intelectuais e morais que possam satisfazer as exigências determinadas por uma dada sociedade e/ou grupo no qual estejam inseridos.

Brandão (2013), ao dissertar sobre as diferentes perspectivas do termo educação em sua obra “O que é educação?”, ratifica a afirmação durkheimiana e a define como prática social que visa garantir às novas gerações a inserção na sociedade e na cultura por meio de saberes e aptidões cuja finalidade é o desenvolvimento do ser humano. Logo, por meio do processo educativo os indivíduos acessam instituições, saberes, cosmovisões, hábitos, valores, sentimentos e outros princípios que regem os sistemas sociais. Para Libâneo (2001, p. 7)

[...] educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de

relações entre grupos e classes sociais, visando à formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal.

Diante das exposições compreende-se que o caráter orientativo da educação configura comportamentos e visões de mundo que tendem a retroalimentar as dinâmicas de vida em comunidade. Tendo em conta que o processo educacional é multifacetado e pode ocorrer em locais e circunstâncias diversas, neste capítulo nos ateremos à efetivação do fenômeno educativo nos territórios indígenas. Ao tratar sobre a educação indígena, Gersem dos Santos Luciano (2006), também conhecido como Baniwa, declara que essa tipologia educacional alude aos processos particulares de transferência e produção dos saberes indígenas. Ou seja, diz respeito a uma ação pedagógica tradicional dos povos indígenas que se configura a partir da transmissão de saberes ancestrais por meio das gerações adultas.

A partir da mais tenra idade as crianças se apropriam dos princípios norteadores de sua comunidade por meio da observação, da escuta e experimentação, e do contato com os mais experientes. Mitos e rituais e outros ensinamentos são compartilhados comumente por meio da oralidade, um dos elementos *sui generis* da cultura dos povos originários (Luciano, 2006). De acordo com Saviani (2011, p. 38-39),

[...] 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.

Destarte, considera-se que todos os adultos são responsáveis direta ou indiretamente pela transmissão de conhecimentos históricos, assim como memórias, tradições e experiências apreendidas na prática. Ao tratar sobre este tipo de educação, a etnia Xukuru descreve em seu projeto político pedagógico que

A educação do povo Xukuru acontece na luta pela terra. No Xukuru se educa para cuidar da terra, para viver na terra e lutar por ela. A gente aprende que a terra é mãe, e mãe a gente respeita, cuida e atende seus conselhos. A terra ensina, nós aprendemos. Quando um/a guerreiro/a Xukuru morre a gente planta na terra para que surjam novos/as guerreiros/as. Da terra nasce a nossa luta, nossa identidade, nossos/as guerreiros/as. Da terra aprendemos a tirar nosso sustento, nossa arte, nossa cultura e com a luta pela terra a nossa identidade é fortalecida (Xukuru, 2005, p. 22).

Pode-se afirmar que a educação indígena se dá em pleno processo de socialização, de perda, de confronto, sem conteúdos prescritos, sem tempo cronometrado ou local preestabelecido. Não existem atividades sistematizadas por planejamentos e currículos, mas por distintas concepções de futuro, vivências, sentidos diferenciados e intencionais. Todavia, vale a pena destacar que em se tratando dos povos indígenas brasileiros, princípios como liberdade, valorização cultural, luta por território, por uma educação escolar específica e diferenciada, entre outras questões, são compartilhadas desde muito cedo no seio das comunidades.

Esses princípios prezam pela reprodução de particularidades que lhes são características e que sem elas podem se sentir desestabilizados, uma vez que os ideais de vida são guias pedagógicos que orientam a manutenção das tessituras sociais do grupo. Luciano (2006, p.130) elucida que “[...] a educação indígena tradicional continua levando em conta essa alteridade – a liberdade de o índio ser ele próprio – em que há o propósito de uma educação que visa à liberdade, ou seja, faz com que as pessoas e as coletividades possam ser elas mesmas”.

Contudo, sabe-se que historicamente estes e outros sujeitos vivenciaram problemáticas desafiadoras. No Brasil, em especial, verifica-se um longo percurso de repressão e negacionismo das epistemologias dos diferentes povos tradicionais, como resultado do processo de colonização que buscou a homogeneização cultural com base no processo de dominação. Esse feito norteou durante muito tempo a relação política entre o Estado brasileiro e os povos originários, figurando a responsabilidade do Estado para com os indígenas.

Valendo-se de prerrogativas que se fundamentaram na ideia de domínio, homogeneidade, integração e pluralismo cultural, firmaram-se as políticas do governo brasileiro. Em consonância a esse processo estavam as políticas indigenistas e seus ideários educacionais (Berg; Albuquerque; Pojo, 2008). Para Oliveira (2016), a educação escolar foi apresentada aos povos originários como uma forma de imposição cultural. O primeiro encontro destes com a educação sistematizada se deu por meio do contato com os padres jesuítas no Brasil colônia. Naquele período a educação aspirava a aceitação do poderio do colonizador e a negação da extensão cultural dos recém-dominados numa tentativa de esfacelamento da cultura étnica. No entanto, segundo a autora, esses povos buscaram de diferentes formas resistir ao processo de extinção de suas identidades ao longo da história.

2.1 Indígenas brasileiros na busca por uma educação escolar específica e diferenciada

A relação dos povos originários com a educação escolar iniciou-se com a chegada dos colonizadores ao Brasil. Ferreira (2021) elucida que a historicidade da educação escolar indígena em nosso país pode ser visualizada em quatro fases, as quais não se sobrepõem, o início de uma não diz respeito à conclusão de outra, uma vez que trazem em sua configuração conteúdos e características das demais.

Almeida (2001) argumenta que a fase inicial da educação escolar indígena diz respeito à educação catequética, a qual primava pela assimilação dos ideais da fé cristã defendidos pela Igreja Católica. Esta configuração educacional adotada baseava-se no modelo escolar europeu. Sob a responsabilidade de congregações religiosas, as quais quem mais se destacou foi a Companhia de Jesus sustentada pela premissa da evangelização. Buscou-se como afirma Saviani (2013) subjugar aqueles habitantes tomando posse de seus recursos e explorando suas terras; garantir a inculcação de seus valores, simbolismos e práticas sociais, como a educação. E, fomentar a difusão dos discursos dos colonizadores por meio da catequese.

A segunda fase da educação escolar indígena está ligada a integralização dos povos originários à sociedade nacional. Para Almeida (2001), este momento é marcado pela institucionalização de órgãos indigenistas oficiais, como o Serviço de Proteção aos índios -SPI e a Fundação Nacional do índio - FUNAI. A terceira fase desta modalidade de ensino diz respeito ao advento de organizações não governamentais – ONGs que em defesa das causas indígenas realizavam questionamentos ao indigenismo oficial representado pelo SPI e FUNAI, dentre as quais podemos destacar o Conselho Indigenista Missionário – CIMI e a Operação Anchieta – OPAN. A quarta fase da referida modalidade é caracterizada pelo protagonismo dos povos originários em movimentos de reivindicações por direitos a uma educação escolar diferenciada. Almeida (2001) considera que a história da educação escolar indígena estaria passando por uma quinta fase, estando marcada pelas incorporações e reivindicações destes povos junto aos princípios da legislação brasileira que direciona política educacional para estes.

Ao trafegarmos pela historicização da educação escolar indígena, a partir de sua segunda fase em diante, visualizamos que, a educação escolar, reconhecida nacionalmente e classificada como educação formal, configura-se nos territórios indígenas através do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), assim

como por meio do apostolado positivista e do Museu Nacional, no ano de 1906. Objetivavam favorecer a catequese e civilização de tais povos (Oliveira; Freire, 2006).

A partir das redes políticas que possibilitaram a relação entre os integrantes desses ministérios e do museu, foi criado em 1910 o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), o qual viria ser denominado apenas de SPI (Serviço de Proteção aos Índios). Para Félix (2008), a integração dos povos originários aos moldes da sociedade brasileira e até mesmo a tentativa de preservá-los com base na constituição de organizações oficiais pode ser concebida como uma maneira de o Estado conseguir intervir direta ou indiretamente em sua realidade.

Uma das premissas do SPI foi o afastamento da prática catequética fomentada pela Igreja Católica para aqueles povos. Ao supor que os índios estavam passando por um momento de transição, almejavam torná-los trabalhadores nacionais integrando-os à sociedade não indígena. Frente a isto, instituíram escolas na intenção de disciplinar e controlar sua dinâmica econômica (Oliveira; Freire, 2006).

A partir do exposto o Estado brasileiro passa a se responsabilizar pela tutela legal das comunidades tradicionais. No entanto, ao mesmo tempo que assumia a responsabilidade de proteger e pregar o respeito à terra e às culturas indígenas, restringia seus costumes tradicionais e modificava sua prática produtiva, favorecendo a invasão de suas terras (Oliveira; Freire, 2006).

Oliveira e Freire (2006) afirmam que por volta de 1960, após diversas denúncias o SIP foi investigado pela Comissão Parlamentar de Inquérito, em seguida foi impossibilitado de realizar suas atividades, sendo posteriormente extinto. Para ocupar sua função e manutenção da tutela foi fundada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Félix (2008) descreve que por volta de 1970 discutia-se sobre a possibilidade de os indígenas assumirem a responsabilidade de algumas funções no campo educativo em seu próprio território. As instituições educacionais indígenas demonstraram certo avanço a partir das ações realizadas pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), entidade instituída no ano de 1972 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (Oliveira, 2016). Segundo a autora, uma das intervenções desse conselho foi a garantia dos direitos a serem concedidos aos indígenas.

Neste ínterim foi promulgada a Lei nº 6.001, em dezembro de 1973, estabelecendo o Estatuto do Índio. Este, em seu art. 49, sintetiza que o processo de alfabetização dos índios deve ser realizado priorizando a princípio a língua falada na comunidade e o português. Em seu art. 50 declara que “[...] a educação do índio será

orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais” (Brasil, 1973, Art. 50).

Diferentemente do que visualizamos em nossa sociedade atual, o referido artigo denotava uma certa intenção voltada apenas à integração daqueles sujeitos aos padrões educativos hegemônicos do Estado brasileiro, sem atentar às ideias educacionais particulares, epistemologias conformadas durante a experientiação junto às suas cosmologias de mundo, suas relações com o território e sua forma de organização sociopolítica.

Nota-se que nesse documento, especificamente no artigo de nº 52, ao tratar da formação profissional, o “grau de aculturação” é tomado como prerrogativa para a adequação em uma formação específica (Brasil, 1973, Art. 50). Verifica-se que o termo utilizado era fortalecido por intermédio dos resquícios do colonialismo que ainda nos aflige em pleno século XXI.

Ainda na década de 70, iniciam-se no Brasil mobilizações sociais vinculadas aos indígenas, que reunidos em assembleias se organizavam coletivamente no intento de garantir seus direitos. Segundo Félix (2008), apoiando-se nesses vínculos originaram-se algumas organizações como: União das Nações Indígenas (UNI); Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN); Associação dos Povos Indígenas do Leste, Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), entre outras tantas.

Nesse contexto a realidade indígena ganha notoriedade na sociedade brasileira, apesar das dificuldades vivenciadas no regime militar. No fim da década de 1980, pós-golpe, esses sujeitos passaram a ser reconhecidos etnicamente por suas particularidades através da Constituição de 1988. Esta, por sua vez, incorporou no art. de nº 210, em seu parágrafo 02, os processos de aprendizagem dos indígenas brasileiros, pressupondo que “[...] 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, 1998, Art. 210).

Por sua vez, a Constituição reconheceu e assegurou o modo de “[...] organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (BRASIL, 1988, Art. 231) dos povos originários, assim como sistemas próprios de aprendizagem”. Isto posto, visualiza-se a abertura de possibilidades para a constituição de instituições de ensino voltadas para esses sujeitos.

Por volta de 1990, a educação escolar indígena ainda era oferecida pela FUNAI. Em 1991, através do então presidente Fernando Collor é publicado o decreto de nº 26/91, que transferia ao Ministério da Educação e Desporto a responsabilidade da coordenação da educação escolar indígena. O decreto, por sua vez, considerava que

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI. Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação (Brasil, 1991).

Félix (2008) salienta que o presente documento deu margem a diversas interpretações acerca da responsabilidade de gerência dessa política de educação. Descreve que nem mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 define o encarregado (União, estados ou municípios) para a execução das ações referentes à oferta de educação escolar indígena. Só a partir do ano de 1999 apresenta-se o Parecer nº 14/99, o qual delega aos governos estaduais tal funcionalidade.

O referido parecer, além de conferir essa demanda aos estados, debruça-se sobre os fundamentos da educação indígena e da educação escolar indígena, demonstrando as dicotomias que as caracterizam. Ao tratar sobre o primeiro tipo de educação, ratifica o que autores como Durkheim (1978), Brandão (2013), Libâneo (2001), e Luciano (2006) descrevem identificando-a como um processo em que toda a comunidade participa da socialização dos saberes dispostos de forma assistemática, uma vez que possui princípios filosóficos, conhecimentos ancestrais e organização coletiva que se distinguem das sociedades não indígenas.

No que consta a educação escolar indígena, assinala que a instituição escolar é consequência da relação de tais sujeitos junto a outras sociedades (Parecer 14, 1999). Salienta-se que do século XVI até aproximadamente meados do século XX a educação escolar ofertada às comunidades de povos originários achou-se configurada nos moldes catequéticos. Dos jesuítas ao SPI, a tentativa de negacionismo étnico e aculturação se configurou na utilização do campo escolar como mecanismo de imposição de práticas e conhecimentos ditos nacionais.

Esse prisma veio a se reconfigurar décadas atrás. Contrastando com as dinâmicas estabelecidas desde o século XVI, o Estado brasileiro passa a assegurar às diferentes sociedades indígenas o direito a uma educação escolar específica,

intercultural, bilíngue e diferenciada. O paradigma integracionista de educação até então defendido no Estatuto do Índio é substituído por princípios que reconhecem a diversidade sociocultural, linguística, e, principalmente, o direito à continuidade de suas práticas culturais e conformação de seus projetos educacionais em caráter específico.

Outro grande destaque para a educação escolar indígena foi a Resolução CEB de nº 3, datada no dia 10 de novembro de 1999, que fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Esta, em seu art. 01, se propõe a,

Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Isto posto, compreende-se que a educação escolar indígena passa a vigorar em torno de um ordenamento jurídico específico, que por sua vez garante e valoriza a cultura de tais povos e seu modo próprio de educar nas instituições escolares.

Voltando-se aos referenciais e outros documentos que embasam a construção do projeto político pedagógico de tais instituições de ensino, o Parecer 14/99 nos chama a atenção para a necessidade de criação da categoria “Escolas Indígenas”. Pressupõe que através dessa categorização será assegurado não só a autonomia, como também a utilização de recursos financeiros que visem promover a manutenção da instituição e a participação das comunidades indígenas nas ações alinhadas ao processo de funcionamento das escolas. Ao encontro do que é levantado pelo referido parecer, a Resolução CEB de nº 3, de novembro de 1999, em seu art.03 determina que,

Na organização de escola[s] indígena[s] deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como: I- suas estruturas sociais; II- suas práticas sócio-culturais e religiosas; III- suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino aprendizagem; IV- suas atividades econômicas; V- a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; VI- o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

Verifica-se que os princípios destacados acima salvaguardam os direitos dos povos indígenas no que concerne à sua cosmogestão democrática educativa, possibilitando que, assegurados por lei, possam repensar as estruturas que embasam a produção do conhecimento sistematizado no território, no tocante à formação dos

educandos e de seus próprios docentes. Assim como, construir um Projeto Político Pedagógico que assegure suas reais necessidades e anseios. Tomando como base diretrizes curriculares que garantam e respeitem suas identidades étnicas

2.2 Educação escolar indígena: reflexões acerca da construção de um currículo intercultural em Pernambuco

Pacheco (1996, p. 16), ao dissertar sobre o currículo, descreve que este “[...] se comparado a um jogo com regras, torna-se, pela sua própria natureza e dimensão, bastante problemático e conflitual sempre que se procura defini-lo”. Isto acontece devido às concepções multifacetadas de currículo e as posições que este assume, uma vez que não existe neutralidade curricular.

Sendo assim, ao concebermos o currículo enquanto um processo nos amparamos na concepção de Moreira (1990), o qual compreende a idealização de currículo para além dos conjuntos de objetivos prescritos. Sacristán (2000, p.15) o interliga “a concretização dos fins sociais e culturais”; e Macedo e Pereira (2009, p. 14) o classifica “[...] como espaço-tempo de negociação agonística de sentidos”.

Para que possamos nos aprofundar nos princípios que norteiam a idealização do currículo intercultural, cabe sinalizar que historicamente o currículo brasileiro se caracterizou como monocultural. Essa perspectiva curricular exclui do campo educativo as epistemologias de coletividades concebidas como minorias sociais, desprezando suas identidades culturais, cosmologias, tradições e conhecimentos ao privilegiar apenas os saberes reconhecidos como universais, advindos das classes privilegiadas, mantenedoras de posições dominantes.

Esses saberes privilegiados fazem parte de um modelo eurocentrado, uma lógica que tende a configurar não existências, compreendidas por Santos (2010) como *monocultura do saber e do rigor do saber*. Nessa lógica a ciência moderna assume o status de cânone da produção de conhecimentos. Ao ser legitimado socialmente, esse modelo exerce influências sobre o que deve ser reconhecido e ignorado. Para Silva e Silva (2014, p.159), a *monocultura do saber e do rigor do saber*,

[...] necessitou de uma instituição capaz de validar e educar a partir desta lógica. Esta instituição é a escola e dentro dela os Livros Didáticos exercem influência sobre o que pode e não pode ser ensinado/aprendido. Determinar o que pode e não pode ser ensinado/aprendido representa legitimar cosmovisões e descredenciar outras.

Segundo esses autores, essa epistemologia eurocentrada impõe, por meio de sua matriz curricular, a sistematização de experiências a serem vivenciadas e acomodadas na cognição dos discentes. É compreendida como um molde de racionalidade que não só institui o outro colonizado, mas também constrói teorizações que o inferiorizam cognitivamente.

Isto posto, depreende-se que a instituição escolar é um dos segmentos que mais contribui na organização de comportamentos e visões de mundo de si mesmo e dos outros, ratificando determinados discursos hegemônicos, atitudes e identidades particulares, ao executar uma dinâmica de dominação/subordinação de minorias sociais. Luciano (2017, p.12) aduz que,

A instituição escolar, [...], foi criada e é mantida para garantir a manutenção, a reprodução e a continuidade dos modos de pensamento, das relações sociais, econômicas, políticas e culturais próprios da sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista, tecnicista. Ou seja, a escola tem a missão de reprodução do *modus operandi*, *modos pensanti* e do *modus vivendi* da sociedade ocidental moderna, portanto de uma determinada sociedade, situada em um determinado período de tempo e espaço histórico.

Frente ao exposto, a escola, na sociedade contemporânea, passa a ser reconhecida como imperativo essencial e relevante para a construção de aptidões, manutenção de identidades sociais e valores reconhecidos coletivamente. O ideal de racionalização implementado no âmbito escolar estabelece categorias mentais e sociais que hierarquizam diferentes povos, distinguindo-os por suas características ou modo de vida. Almeida (2017, p.200), ao tratar sobre os povos indígenas no contexto intercultural, afirma que com base na *monocultura do saber e do rigor do saber* as informações sobre esses povos foram sonegadas e muitas informações foram e ainda são transmitidas de forma distorcida. Esse fato contribui para o desconhecimento e para a construção de representações sociais depreciativas e estereótipos acerca dos povos originários.

Ao se opor às práticas da educação não indígena, monocultural, eurocêntrica, os povos originários prezam por um modelo educacional que esteja alicerçado em um currículo intercultural. Concordamos com Lemos (2013, p.102), ao definir que

O Currículo Intercultural é possibilidade de diálogo entre as culturas, onde a referência é o lócus de enunciação dos sujeitos que foram historicamente

inferiorizados, subjugados. Um currículo que materializa as decisões pedagógicas do coletivo, em que dimensão política não representa uma transposição de decisões alheias ao contexto das escolas, um currículo baseado numa Pedagogia Decolonial.

Compreende-se o conceito de pedagogia decolonial como uma alternativa crítica de confronto às epistemologias hegemônicas que tentam subalternizar e desumanizar grupos com base em seus campos de poder, de saber e de ser. Essa alternativa prima pela visibilidade geopolítica, pela insurgência sociocultural e epistêmica de grupos inferiorizados (Walsh, 2009). Segundo Walsh (2006, p.28), este tipo de pedagogia está “[...] enraizada nas lutas e práxis que as comunidades afro e indígenas vêm exercendo há anos, que recentemente estão saindo à luz e sendo reconstruídas e revitalizadas como parte de uma postura e projeto políticos”.

Ainda sobre o currículo intercultural, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/Indígena) (Brasil, 1998), documento criado pelo Ministério da Educação e do Desporto como parte integradora dos Parâmetros Curriculares Nacionais, destaca que desde cedo esses povos assumiram as características das escolas com os princípios de base comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada.

A dimensão comunitária se justifica pela condução coletiva no tocante à organização do currículo, aos modos de administração adotados, ao calendário, às concepções pedagógicas, aos conteúdos, aos objetivos e ao espaço-tempo utilizado no processo de escolarização. A dimensão intercultural se baseia no reconhecimento e na manutenção da diversidade sociocultural, linguística e histórica. Esse elemento defende a prerrogativa de que não há cultura sobreposta a outra, estimulando o respeito entre as identidades étnicas distintas (BRASIL, 1998).

A dimensão bilíngue/multilíngue considera as manifestações socioculturais em seus diferentes dialetos. Atualmente, os dialetos utilizados pelos povos originários brasileiros são mais de 274 línguas (IBGE, 2010). Por fim, a dimensão específica e diferenciada, esta pensada e planejada tendo em conta os anseios particulares e a autonomia, trata de aspectos que norteiam o funcionamento e a orientação das instituições escolares.

Para Fleuri (1999, p.279), “o termo intercultural indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, numa atividade que requer tal interação”. Diferentemente do multiculturalismo, que apenas preza pelo reconhecimento da

diversidade étnica, cultural e religiosa, a educação intercultural é marcada pelo viés da intencionalidade, uma vez que além de reconhecer as diferenças, projeta uma relação entre as distintas culturas, assim como preza pela promoção e constituição de identidades culturais particulares, valorizando os indivíduos enquanto sujeitos responsáveis por criar e manter culturas (Fleuri,1999).

Para além do exposto, esse tipo de educação dialoga com uma dimensionalidade complexa, à medida que busca contemplar o sujeito individual, os grupos sociais, os diferentes campos da cultura, as cosmovisões, as relações com o mundo e suas distintas narrativas. Destarte, sua materialização exige uma prática pedagógica diferenciada, pautada em princípios que prezem pela igualdade, pela conformação de novos subsídios pedagógicos, pela reconfiguração de processos de formação inicial e continuada dos profissionais (Fleuri,1999), assim como novas formas de se pensar a avaliação, os conteúdos, a organização do espaço escolar, estrutural e/ou pedagógico.

A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes a partir de uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida com o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, se tornam ambientes criativos e propriamente formativos, ou seja, estruturantes de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais. Neste processo, desenvolve-se a aprendizagem não apenas das informações, dos conceitos, dos valores assumidos pelos sujeitos em relação, mas sobretudo a aprendizagem dos contextos em relação aos quais estes elementos adquirem significados. (Fleuri, 2001, p. 41).

Assim, o currículo intercultural além de fomentar democraticamente o diálogo entre diferentes culturas e saberes, respeitando o direito à diferença, possibilita a reafirmação identitária e a (re)organização geopolítica e societária dos indivíduos.

Walsh (2019), ao se debruçar sobre o conceito de interculturalidade, aponta que em países da América Latina, principalmente no Equador, essa categoria tem se interconectado com a geopolítica de distintos lugares e espaços, abarcando não só os elementos históricos e contemporâneos da luta de povos indígenas e negros, como também suas idealizações de projetos sociais, culturais, políticos, éticos e epistêmicos. Por sua vez, essa dinâmica orienta-se por novas formas de constituição do conhecimento.

Esse conhecimento do outro se opõe aos ditames defendidos pela modernidade/colonialidade³ ao se orientar por uma práxis política distinta do viés hegemônico. Nesta, movimentos indígenas e negros passam a se posicionar enquanto sujeitos políticos de direito, confrontando o Estado e os elementos da colonialidade do poder perpetuado por eles.

Para Walsh (2019), a interculturalidade representa uma cisão, uma ruptura epistêmica de realidades marcadas pela marginalização, dominação e exploração. Ao configurar uma nova lógica, visa conjecturar projetos alternativos de civilização, pautando-se em políticas estatais que prezam pela diversidade, que reconhecem a diferença colonial em seus elementos éticos, políticos e epistêmicos.

Tratando-se dos povos indígenas brasileiros, documentos oficiais como a Constituição Nacional de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), entre outros, reconhecem e asseguram a oferta de educação bilíngue, intercultural, específica e diferenciada, baseada em seus processos de aprendizagem. A partir desses princípios instala-se a busca por um currículo que dialogue com os projetos de vida dos povos indígenas e que esteja em consonância com as cosmologias e princípios interculturais por eles defendidos.

Ao tratar da implementação de uma política pública específica e intercultural voltada à modalidade de educação escolar indígena no estado de Pernambuco, Cunha Júnior (2016) afirma que as mobilizações executadas pelos indígenas pernambucanos durante o processo de retomada de seus territórios, entre 1990 e 2000, despertou a possibilidade de serem garantidos para si o acesso a serviços públicos voltados à saúde e educação, entre outros.

Conforme Aspar (2021), entre os anos de 2002 e 2007 realizaram-se debates voltados à organização de uma política estadual para a educação escolar indígena. Esses diálogos se materializaram em conferências estaduais da educação escolar indígena.

Por volta dos anos de 2007 e 2009, ainda na tentativa de instituição de uma política estadual, foram ofertadas formações de caráter pedagógico aos profissionais da educação, juntamente com as lideranças das etnias indígenas com fins de elaborar o currículo intercultural das escolas indígenas do estado de Pernambuco (Espar, 2021). Segundo a autora, a construção buscou respeitar as particularidades de cada etnia, no

³ O conceito de colonialidade é compreendido neste trabalho enquanto uma lógica da modernidade marcada pelas relações de poder em que se opera uma naturalização de determinadas hierarquizações epistemológicas, culturais, raciais e sistemas de controle: na economia, na natureza e seus recursos naturais, no gênero e sexualidade e até na subjetividade e conhecimentos.

entanto foi avaliada como limitada pelos indígenas, pois não considerava sua autonomia em aspectos voltados à carga horária, aos componentes curriculares e suas estruturas.

Por conseguinte, no segundo bimestre do ano de 2009, aqueles profissionais, juntos com as suas lideranças, optaram por interromper a dinâmica de constituição do currículo com a Secretaria de Educação de Pernambuco, na tentativa de retomar os diálogos internos com suas próprias etnias acerca do que seria o melhor currículo intercultural e como poderia ser a sua formulação (Espar, 2021).

Espar (2021) considera que a não consolidação de tais políticas ocasionou um encadeamento de obstáculos de cunho administrativo, financeiro, sociocultural e educacional. Para a autora, os impedimentos envolvidos na concretização de um currículo intercultural interligam-se ao hiato entre os direitos assegurados judicialmente e sua materialização, amparados pelos seguintes desafios:

- 1) O não reconhecimento oficial por parte do Estado de que a Educação Escolar Indígena é um direito das populações indígenas, pautada nos princípios e cosmovisões de cada povo;
- 2) a inexistência de ordenamentos jurídicos e administrativos próprios, que não forçando a adaptação do currículo indígena ao modelo estabelecido para as escolas não indígenas;
- 3) a existência de entraves para a criação da categoria de professor indígena, com a realização de concurso específico, provocando um clima de insegurança entre os professores, visto que porque os docentes podem ter o contrato rescindido a qualquer momento, aspecto que contribui para que o debate sobre currículo seja deixado de lado;
- 4) a ausência de uma equipe ampla e especializada, com autonomia nos setores da Secretaria Estadual de Educação para atuar diretamente com a educação escolar indígena;
- 5) a desarticulação e/ou descompromisso de outros setores da Secretaria Estadual de Educação para atender às demandas da educação escolar indígena de forma específica, pois não contemplam a organização interna e as formas próprias de ensino dos povos indígenas (Espar, 2021, p.15).

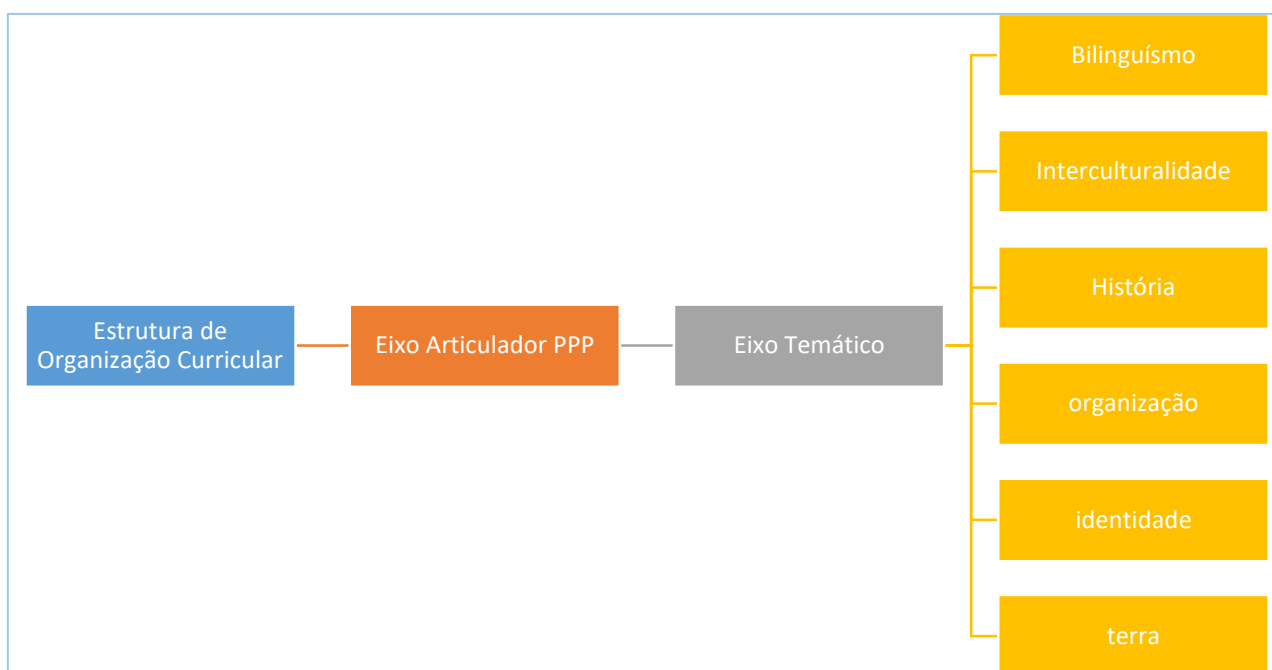
Naquele mesmo ano, segundo a autora, novos debates surgiram com entidades indigenistas e instituições de ensino superior, juntamente com o Conselho de Educação Escolar Indígena de Pernambuco (CEEIN/PE), originando-se nessas oportunidades um documento que foi enviado para o CEEIN/PE ao fim do ano de 2009, sendo que até o quinto mês do ano de 2014 nada tinha sido deliberado. Os debates foram retomados no ano de 2017 (Espar, 2021).

No que concerne à estruturação do currículo intercultural dos povos indígenas pernambucanos, Espar (2014, p. 100) descreve que este foi elaborado com base no “RCNEI, a Base Curricular de Educação Básica de Pernambuco e as Orientações Metodológicas de Língua Portuguesa e Matemática”. Considerou-se neste processo, em

diálogo com os conteúdos, o tempo e os espaços voltados à aprendizagem, as particularidades que circundam cada sociedade indígena e os conhecimentos próprios de cada povo.

Compreende-se que esse currículo teve sua composição pautada nos elementos que orientam a educação escolar indígena. Conforme Espar (2014), a estrutura curricular da educação escolar indígena de Pernambuco se conformou tomando como base a seguinte organização apresentada do Gráfico 01:

Gráfico 01 – Estrutura curricular da educação escolar indígena de Pernambuco



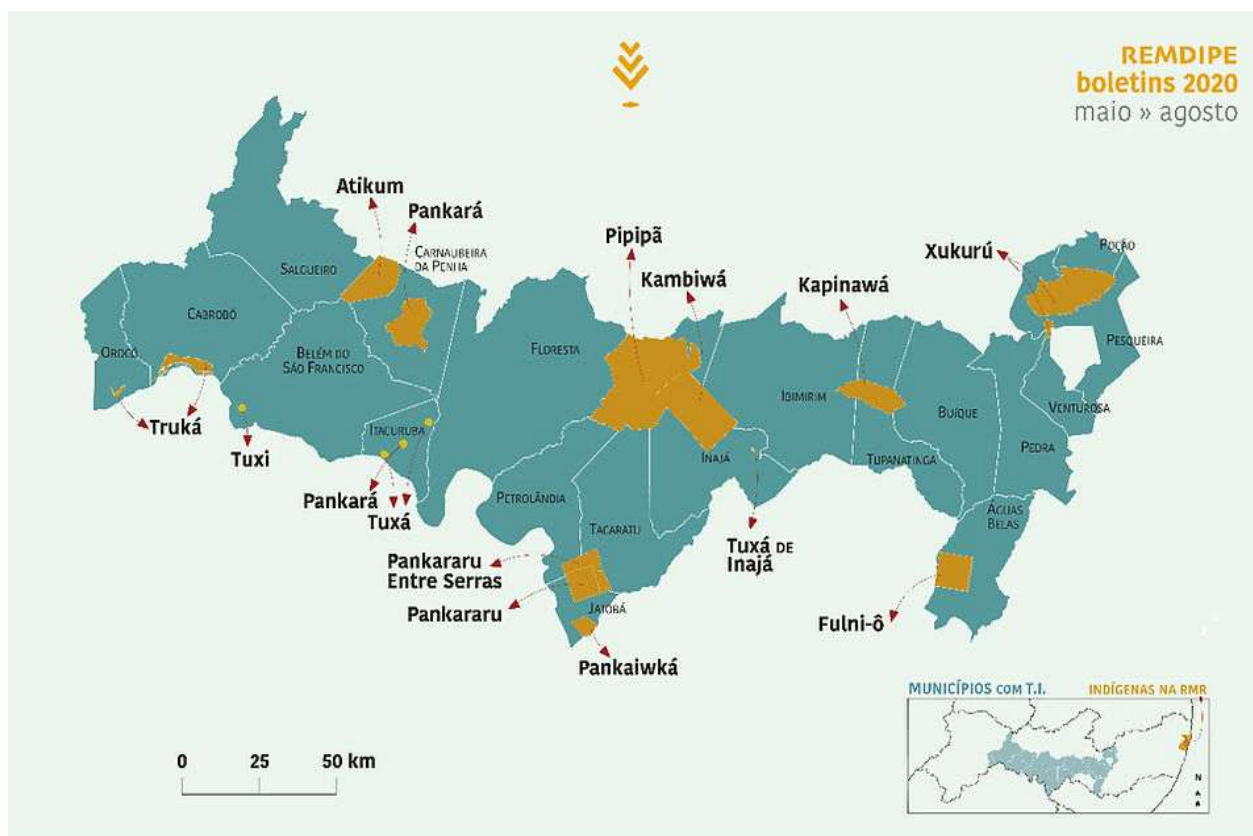
Fonte: PERNAMBUCO/SEE/UEEI (2009, p. 3)

Infer-se que essa estrutura norteadora circunda todos os níveis e modalidades da educação básica em suas diferentes matrizes curriculares. Pressupomos que os elementos que conformam o eixo temático, os quais se alinham às áreas do conhecimento e, por conseguinte aos componentes curriculares, primam pelo protagonismo étnico desses povos, seus simbolismos, singularidades, memórias, modos de viver e historicidade. Por conseguinte, a fim de contribuir com os eixos temáticos norteadores, o povo Xukuru agrega mais dois eixos, são eles espiritualidade e agricultura.

Cabe ressaltar que cada professor indígena deverá contribuir no processo de adaptabilidade dos campos de conhecimento ou objetos de conhecimento de cunho nacional em consonância com os eixos temáticos apresentados no gráfico acima. Atualmente, somam-se aos indígenas pernambucanos cerca de 15 etnias localizadas no

interior estado, conforme destacou a Rede de Monitoramento de Direitos Indígenas em Pernambuco – REMDIPE, no ano de 2020.

Figura 01 - Mapa de distribuição dos povos indígenas no estado de Pernambuco



Fonte: Rede de Monitoramento de Direitos Indígenas em Pernambuco, 2020.

Cabe salientar que além dos povos destacados acima, diversos indígenas oriundos de distintas etnias pertencentes ao território pernambucano agrupam-se nas periferias da Região Metropolitana do Recife, denominando-se de “Karaxuwannassu”. A estes, somam-se mais de 200 famílias, conforme destaca o “Dossiê Terra Indígena Marataro Kaetés povo indígena Karaxuwannassu”, produzido no ano de 2023.

3 Povo Xukuru do Ororubá: aproximações com as produções científicas

Na tentativa de compreender quais são os principais temas dos estudos desenvolvidos acerca do povo indígena Xukuru do Ororubá, realizou-se uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, amparada pelas contribuições de Silva; Souza; Vasconcelos (2020). Estes descrevem que esse tipo de investigação se sustenta numa revisão restrita de determinadas literaturas. No que concerne ao recorte temporal, buscou-se selecionar as investigações realizadas entre os anos de 1992 e 2022, nas

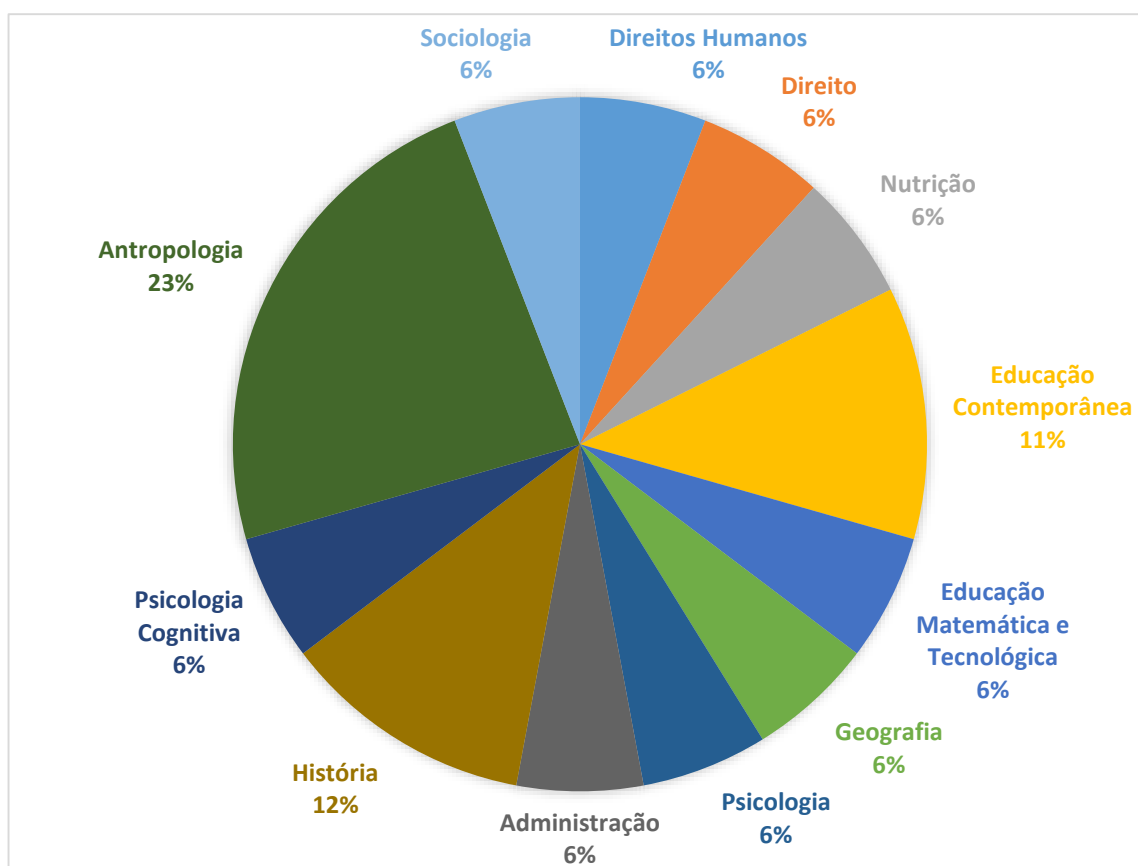
plataformas do (a) Repositório Digital da UFPE; e (b) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizou-se como descritor inicial o termo “*Xukuru do Ororubá*”.

Tabela 01 - Teses e dissertações (disponíveis) localizadas com as palavras-chaves “xukuru do ororubá”

TESES E DISSERTAÇÕES (DISPONÍVEIS) LOCALIZADAS COM AS PALAVRAS-CHAVE “XUKURU DO ORORUBÁ”.				
ANO	DISSERTAÇÕES	TESES	TCC	TOTAL DE PESQUISAS/ANO
1992	01			01
2004	02			02
2005		01		01
2008	02	01		03
2009	01			01
2010	01	01		02
2011	02	01		03
2012	03			03
2013	03		01	04
2014	01			01
2016	01			01
2018		02		02
2019	01	01		02
2020		01	01	02
2021	03	01		04
2022	02		02	04
TOTAL	23	09	04	36

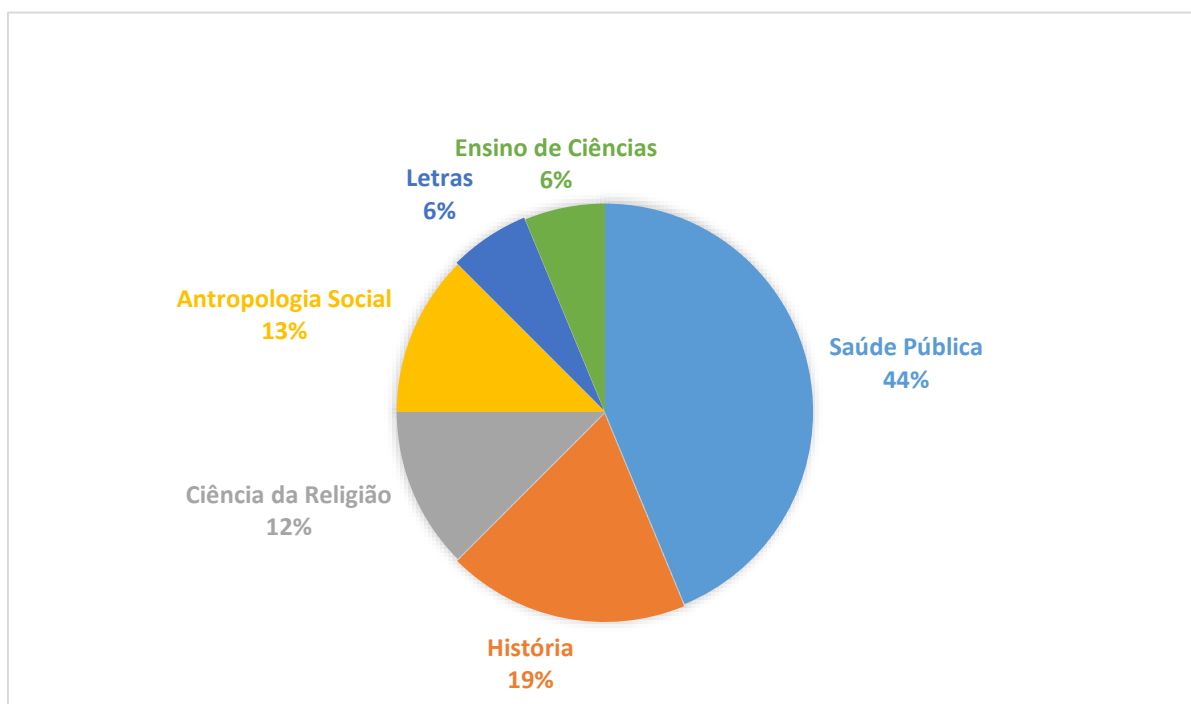
Fonte: o autor (2022)

No repositório digital da Universidade Federal de Pernambuco destacaram-se cerca de 20 pesquisas realizadas entre os anos de 1992 e 2022, constituídas pelas áreas destacadas no Gráfico 02.

Gráfico 02 - Repositório Digital da Universidade Federal de Pernambuco

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2023.

Observa-se uma presença expressiva de pesquisadores de diversos campos do conhecimento desenvolvendo pesquisas acadêmicas em parceria com essa etnia indígena, no entanto cabe destacar que as áreas de antropologia e história possuem um maior percentual de produções quando comparadas a outras. Em relação ao levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), destacaram-se cerca de 16 investigações realizadas entre 2005 e 2022, conforme destacado no Gráfico 03.

Gráfico 03 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 2023.

As investigações destacadas na plataforma descrita ratificam o interesse de ciências distintas com temáticas alinhadas ao povo Xukuru. Neste gráfico chamam atenção as investigações voltadas à área da saúde pública, campo em que encontramos maior quantitativo de produções, perpassando o índice de publicações de história e antropologia.

Vale destacar que ao acrescentarmos o descritor “*Representação Social*” no processo de levantamento de dados não se localizou nenhuma obra alinhada ao mesmo que estivesse em diálogo com a referida etnia. Dos trabalhos indicados acima foram selecionados os textos que mais se aproximam do nosso objeto de estudo, conforme a tabela de número 02. As pesquisas se aproximaram da temática que nos propomos a estudar em razão do seu diálogo com o campo educativo Xukuru e as reflexões acerca da prática pedagógica desenvolvida nesse ambiente.

Tabela 02 - Pesquisas se aproximaram com o objeto de estudo

Nº	Título	Autor	Ano	Tipo	Área	Instituição	Agência Financiadora
01	A prática pedagógica das/nas escolas Xukuru: encontros com a pedagogia decolonial na comunidade-	OLIVEIRA, Maria Roseane Cordeiro de	2021	Dissertação	Educação	UFPE	Facepe

	escola						
02	Saberes docentes indígenas: possibilidades de desafios para o ensino da matemática em um contexto intercultural.	SANTOS, Célio Bezerra Soares	2021	TCC	Licenciatura em Matemática	UFPE	Não informado
03	Educação estatística em escolas do povo Xukuru do Ororubá	OLIVEIRA, Sérgia Andréa Pereira de	2016	Dissertação	Educação Matemática e Tecnológica	UFPE	Não informado
04	Saberes docentes, saberes indígenas: um estudo de caso sobre o ensino de ciências entre o povo Xukuru do Ororubá.	SOUZA, Selma Maria Ferreira de	2008	Dissertação	Ensino de Ciências	UFRPE	Não informado

Fonte: o autor (2023)

Os quatro trabalhos selecionados foram realizados em instituições públicas de ensino superior. Destes, três vinculam-se à Universidade Federal de Pernambuco: um trabalho de conclusão de curso – graduação; e duas dissertações – mestrado acadêmico. A obra de número quatro, uma dissertação – mestrado acadêmico – foi desenvolvida na Universidade Federal Rural de Pernambuco.

O primeiro texto, de autoria da pesquisadora Maria Roseane Cordeiro de Oliveira⁴, tem como objeto de estudo “a prática pedagógica das/nas escolas Xukuru” (Oliveira, 2021, p.13). A autora toma como problema norteador da sua investigação a seguinte questão: “Quais os possíveis encontros da prática pedagógica das escolas Xukuru com a pedagogia decolonial?” (Oliveira, 2021, p.13). Em relação às finalidades da pesquisa, Oliveira (2021, p.13) buscou enquanto objetivo geral “investigar os possíveis encontros da prática pedagógica das escolas Xukuru com a pedagogia decolonial”. Por objetivos específicos a investigadora procurou “especificar as concepções de educação indígena e educação escolar indígena Xukuru; identificar e caracterizar a pedagogia Xukuru, tendo em vista as relações comunidade-escola; e

⁴ Cabe destacar que a referida autora, Maria Roseane Cordeiro de Oliveira, é indígena, pertencente à etnia Xukuru do Ororubá.

caracterizar os possíveis encontros entre a prática pedagógica nas escolas Xukuru e a pedagogia decolonial” (Oliveira, 2021, p.13).

A autora embasa sua discussão teórica tomando como ponto de partida os diálogos acerca das dicotomias que caracterizam o conceito de educação indígena e educação escolar indígena, a partir das contribuições de Baniwa (2006). Ampara-se na concepção da prática pedagógica defendida por Souza (2012), e da pedagogia decolonial sustentada por Walsh (2009). Ao se ater à educação desenvolvida no território indígena Xukuru e à educação escolar desse povo, busca tratar sobre suas produções em diálogo com o pensamento decolonial.

O estudo caracteriza-se por seu viés qualitativo e caráter etnográfico. No que diz respeito aos instrumentos de coleta de dados, Oliveira (2021) se sustenta na técnica de observação participante, em entrevistas de cunho etnográfico e diário intensivo, os quais possibilitaram o processo de reflexão sobre os dados, a partir na análise de conteúdo. No tocante aos resultados desta investigação, concluiu-se que os encontros da prática pedagógica do povo em diálogo com a pedagogia decolonial se configuram nas dinâmicas que primam pela formação do guerreiro Xukuru, a partir de três elementos: “espiritualidade, memória e coletividade” (Oliveira, 2021, p.133-134). Por sua vez, a prática pedagógica mobilizada nas escolas xukurus se apoia nesses elementos, os quais fortalecem a vida escolar.

Em relação ao segundo texto, escrito pelo pesquisador Célio Bezerra Soares Santos, em seu trabalho de conclusão de curso, podemos delinear as seguintes questões: no que concerne ao tema de estudo, ele busca tratar sobre “[...] o ensino da matemática nos anos finais do ensino fundamental do povo Xukuru por meio das visões dos seus docentes” (Santos, 2021, p.5). O problema norteador da sua pesquisa se baseou na seguinte questão: “Quais as metodologias para o ensino da matemática nos anos finais do ensino fundamental do povo Xukuru do Ororubá por meio das visões dos seus docentes em uma perspectiva intercultural?” (Santos, 2021, p.35).

No tocante ao objetivo geral da investigação, buscou-se “compreender, em uma perspectiva intercultural, o ensino da matemática nos anos finais do Ensino Fundamental do povo Xukuru por meio das visões dos seus docentes” (Santos, 2021, p.35), e no que se refere aos objetivos específicos o autor almejou: “a) identificar as abordagens e metodologias utilizadas no ensino da matemática nos anos finais do ensino fundamental nas escolas do povo Xukuru; e b) mapear as concepções de uma

educação intercultural no ensino da matemática na educação fundamental anos finais a partir da visão dos professores Xukuru” (Santos, 2021, p.16).

No que concerne ao embasamento teórico, o autor se sustentou nas seguintes referências: D’Ambrósio (1993/1993), Quijano (2005), Fraser (2006), Candau (2014), entre outros. Ao tratar do procedimento metodológico do trabalho, verificou-se que se trata de um estudo de campo de caráter qualitativo. Em relação aos instrumentos de coleta dos dados, constatou-se a utilização da técnica de entrevista semiestruturada.

No que tange aos resultados da investigação, Santos (2021) argumenta que mesmo frente às garantias legais que enaltecem essa modalidade, a educação escolar indígena ainda se encontra em processo de construção. Ele aduz que apenas essas garantias não são suficientes para alcançar o reconhecimento e o rompimento das hierarquias de poder. Do mesmo modo faz alusão aos preconceitos oriundos do processo de subalternização desses povos ao longo da história, os quais ainda se fazem presentes na contemporaneidade.

No que se refere às questões norteadoras de sua pesquisa, Santos (2021) afirma que há uma carência de mais interlocuções para que a proposta de uma educação intercultural crítica nas instituições escolares indígenas do povo Xukuru se configure sob o prisma da etnomatemática. Destaca o déficit de metodologias que se direcionam à dimensão intercultural, a escassez de recursos, e a emergência de esfacelamento dos saberes ditos eurocêtricos.

O terceiro texto, de autoria da pesquisadora Sérgia Andréa Pereira de Oliveira, trata de “aspectos dos processos de ensino e de aprendizagem em educação estatística” (Oliveira, 2016, p. 12), em diálogo com a realidade educacional dos povos originários, especificamente junto ao povo indígena Xukuru do Ororubá. Para tanto a autora determina enquanto problema norteador a seguinte questão: “Como professores dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvem a educação estatística em escolas indígenas do povo Xukuru do Ororubá?” (Oliveira, 2016, p. 15).

No tocante às finalidades dessa investigação, a autora define como objetivo geral “analisar a educação estatística desenvolvida em escolas indígenas do povo Xukuru do Ororubá” (Oliveira, 2016, p. 12). Assim como:

Identificar se e como conteúdos de Estatística são trabalhados por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas do povo Xukuru do Ororubá e analisar o planejamento e realização de atividades em sala de aula envolvendo etapas do ciclo investigativo para o ensino de Estatística, desenvolvidas no âmbito do grupo colaborativo (Oliveira, 2016, p. 12).

Ao analisar o embasamento teórico da pesquisa realizada, verificou-se que a pesquisadora se ancorou nos estudos de Scandiuzzi (2009), Maher (2006), Arcanjo (2006), Sufiatti (2014), Batanero (2001), entre outros. No que diz respeito ao processo metodológico adotado para o desenvolvimento da investigação, observou-se que a pesquisa assumiu uma perspectiva de cunho etnográfico, embasando-se nas técnicas de observação participante e entrevista semiestruturada com três docentes.

Realizou-se também uma análise documental em diários escolares de dois docentes, assim como uma discussão, em grupo, com cerca de 11 professores responsáveis por ministrar aulas nos anos iniciais do ensino fundamental para tratar de assuntos referentes aos conteúdos de estatística e sua aplicabilidade. Em relação aos resultados obtidos, destaca-se em relação aos diários observados o diálogo entre os conteúdos sistematizados nacionalmente por meio do currículo junto aos conhecimentos socioculturais do povo.

Verificou-se que os conteúdos de estatística não são contemplados como esperado quando alinhados a conteúdos que envolvam a ideia de números e operações. Eles são vivenciados apenas em exercícios atrelados à interpretação de gráficos e tabelas. Destacam-se também as fragilidades na formação inicial dos docentes participantes do estudo no tocante à área de estatística.

A quarta investigação, de autoria da pesquisadora Selma Maria Ferreira de Souza, caracteriza-se por ser um estudo de caso de cunho etnográfico, que com o intuito de refletir sobre a interlocução dos saberes acionados pelos professores em sala de aula toma como ponto de partida as seguintes questões:

A atuação dos professores nas escolas indígenas está em consonância com os objetivos propostos pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a educação indígena (RCENEI)?; As aulas de ciências estão voltadas para a valorização da cultura indígena local, ou para a construção de conceitos científicos?; O modo como os professores indígenas disponibilizam seus saberes e os colocam em prática, facilita ou dificulta a implantação, em sala de aula, de um currículo diferenciado?; Os saberes da cultura indígena dificultam ou facilitam o ensino do conhecimento científico? (Souza, 2008, p.11).

Diante de tais questões norteadoras, a autora determinou como finalidade do estudo “descrever como os docentes mobilizam seus saberes em sala de aula, especificamente os saberes curriculares” (Souza, 2008, p.7), e enquanto objetivos específicos determinou,

“Investigar se os conteúdos veiculados pelos professores das escolas indígenas do povo Xukuru estão de acordo com as propostas do RCNEI e do PPP em termos de abordagem metodológica; identificar relações entre conhecimento científico e saberes indígenas do povo Kukurú a partir do ensino do conteúdo plantas medicinais; investigar como pensam os estudantes, pais e membros da comunidade escolar sobre os saberes indígenas ensinados” (SOUZA, 2008, p.12).

Frente ao exposto, a referida investigação realizou-se em duas escolas presentes no território indígena do povo Xukuru do Ororubá. A priori investigaram-se algumas aulas ministradas por quatro professores responsáveis por ministrar as disciplinas de biologia e ciências naturais. Duas docentes lotadas no ensino fundamental I, em turmas de quarta série (atual quinto ano), no fundamental II, uma docente nas turmas de quinta série (atual sexto ano), e uma nas turmas de terceiro ano médio.

O assunto observado teve como tema central “plantas medicinais”. A partir de suas observações a pesquisadora objetivou descrever as seguintes questões: “Quais estratégias didáticas utilizadas?” “Quais enfoques foram privilegiados?” “Como se deu a relação entre a cultura e o ensino de um conteúdo científico?” “Como se apresentou o ensino de ciências?” (SOUZA, 2008, p.12).

Em seu embasamento teórico, Souza (2008) se sustentou em pensadores como Tardif (2002), Freire (2006), Amaral; Mortimer (2006), entre outros. No tocante aos elementos do percurso metodológico, as respectivas aulas foram gravadas e transcritas, e a análise dos dados fundamentou-se na proposta de análise da dinâmica discursiva em sala de aula fundamentada por Amaral e Mortimer (2006). Enquanto resultados da investigação, destaca-se o aproveitamento, pelos professores, de conhecimentos presentes nos campos contextuais em que os discentes se encontram inseridos. Em relação à interlocução entre os diferentes saberes curriculares e socioculturais, observa-se o diálogo com os aspectos culturais, no entanto destaca-se uma tendência à configuração da tradição cultural em desfavor do conhecimento científico (Souza, 2008).

3.1 O povo indígena Xukuru do Ororubá e a luta pela educação específica e diferenciada

O povo indígena Xukuru do Ororubá habita o território situado geograficamente entre as cidades de Pesqueira e Poção, mesorregião do agreste pernambucano, localizado a cerca de 216 km da capital pernambucana. A extensão da área territorial

onde o povo Xukuru se estabeleceu conta com cerca de 27.555 hectares, sendo esta homologada no ano de 2021. Atualmente, subdivide-se em 24 aldeias distribuídas em três regiões do espaço geográfico demarcado: Ribeira, Agreste e Serra. Próximo ao município de Pesqueira existem dois bairros denominados de “Xukurus” e Caixa D’água”. Estes fazem fronteira entre a cidade e o território indígena.

A cidade de Pesqueira tem sua origem em território indígena, especificamente na aldeia de Cimbres. Por volta do século XVIII esses povos passaram a ser utilizados como mão de obra para a criação de gados pertencentes aos missionários religiosos da Congregação do Oratório de São Felipe de Néri. Silva (2007) argumenta que no fim do século XIX os embates entre os fazendeiros e os xukurus se tornaram mais acirrados, após o fim do aldeamento de Cimbres. Nos anos seguintes, os indígenas acabaram tendo sua identidade negada e passaram a ser denominados de caboclos.

Este fato fomentou a invasão dos fazendeiros nas terras daqueles povos, uma vez que o argumento defendido alegava que aqueles sujeitos já não poderiam ser reconhecidos como indígenas. Tendo em conta que eles não possuíam nenhum direito oficialmente sobre as terras, a invasão foi legitimada pela Lei de Terras de 1850. Com base nesse feito, os posseiros requereram a destituição dos aldeamentos. Por volta de 1879 eles foram oficialmente extintos.

Silva (2017) destaca que após essa situação, e devido às condições de vida que lhes foram impostas através do processo de espoliação de suas terras, o povo Xukuru, por volta da década de 1950, passou a se mobilizar na busca de assistência do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, o qual prestava assistência à etnia indígena Fulni-ô. No entanto, mesmo com o reconhecimento desse órgão, eles não lograram êxito, uma vez que o órgão não contava com uma política fundiária para aqueles povos. Na década de 80, o indígena Francisco de Assis Araújo, conhecido como Xikão, assumiu a função de cacique do povo Xukuru do Ororubá. Esse momento é marcado pela participação ativa dessa etnia, juntamente com representantes de outras etnias indígenas do Nordeste, na Assembleia Nacional Constituinte.

Xikão, também reconhecido pelos indígenas Xukuru do Ororubá como “Mandaru”, foi um cacique que se notabilizou pela luta em prol da territorialização e reorganização coletiva dos indígenas. Enquanto liderança de seu povo foi reconhecido por outras comunidades tradicionais do Nordeste frente às mobilizações das quais

participava, atingindo notável projeção e reconhecimento no movimento indígena brasileiro (Silva, 2007). Oliveira (2021, p.04)⁵ destaca que,

[...] Xikão, pensava em como garantir os direitos do povo, educação, saúde e deste modo participou efetivamente da constituição de 88, constituindo avidamente um processo de mobilização e encorajamento do povo, antes oprimido e tendo a identidade cultural negada, devido as perseguições. Essa mobilização e representatividade na constituição Federal foi muito significativa, desencadeando vários outros processos para os povos Indígenas.

O modo de pensar desse líder, assim como sua relação com a natureza, não inspira apenas reflexões, mas também gera elementos que tentam retroalimentar as identidades daqueles que permanecem atuando no território, em favor da continuidade da sua cultura. Estas representações presentes nas memórias coletivas desencadeiam práticas que se materializam em diversas áreas, inclusive no campo educacional. Como destaca Oliveira (2021, p.03),

A exemplo das ações observadas dentro do próprio povo Xukuru, como os projetos didáticos, aulas nos espaços sagrados e coletivos, formaturas na mata e no espaço Mandaru, dentre outras, reafirmando uma educação voltada para os saberes da comunidade e as ideologias do grande líder, professor e Cacique Xikão.

Como é possível observar, o legado de Xikão mobiliza toda a etnia. As frases proferidas por ele passam a fazer parte de temas geradores que dão fundamento às discussões disciplinares embasadas nas particularidades dessa população, às mobilizações internas e ao compromisso com a formação de uma consciência coletiva que possibilite a formação de guerreiros e guerreiras Xukuru.

A partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, deu-se o reconhecimento dos direitos indígenas no tocante a identidade, terra, saúde, formas de organização social e educação. Diante do exposto, inicia-se a luta da etnia Xukuru pela efetivação dos direitos delineados constitucionalmente. Segundo Oliveira e Almeida (2019), a partir de tais circunstâncias o cacique Xikão, em companhia de lideranças, docentes e outros integrantes da comunidade, retoma as escolas estabelecidas dentro do território e a partir de então os professores pertencentes à etnia Xukuru se responsabilizam por lecionar nessas escolas. Para que essas práticas continuassem sendo

⁵ Marciane Olegário da Silva Oliveira é indígena e professora da etnia Xukuru do Ororubá.

efetivadas os responsáveis por lecionar passaram por diversas capacitações para que pudessem ter condições de conduzir a educação escolar indígena Xukuru.

Além das contribuições do Conselho Indigenista Missionário – CIMI, e do Centro de Cultura Luiz Freire – CCLF, esses professores mantiveram-se em constante participação nos rituais vivenciados e nos encontros das lideranças de seu povo, assumindo sua identidade indígena. A partir das vivências anteriores marcadas por processos de opressão, passaram a se opor aos padrões de dominação que os silenciaram ao longo da história.

Por volta do ano de 1997, o cacique Xikão, em diálogo com os docentes e lideranças do território, engendra o Conselho de Professores do Povo Xukuru do Ororubá – COPIXO, o qual assume a função de resolver assuntos de ordem burocrática, política e pedagógica das escolas indígenas do território Xukuru (Oliveira; Almeida, 2019). Atualmente, para além dessas incumbências, esse conselho assume a função de organizar e conduzir assembleias realizadas anualmente nas datas de 17 a 20 de maio.

Silva (2017) elucida que esse povo vivenciou a denominada “emergência étnica”, uma vez que passou a atingir patamares de visibilidade frente às mobilizações, embates e articulações de cunho político. Oliveira (2021, p.81) descreve que a assembleias se constituem,

[...] enquanto um espaço/tempo de formação da/o guerreira/o Xukuru, é um lugar para pensar o projeto de futuro do povo, que é um projeto de vida. Lugar onde se evidencia as relações de poder e as tomadas de decisão e orienta a forma como podemos tomar decisões nas escolas.

As assembleias passaram a ser realizadas cerca de dois anos após o brutal assassinato do cacique Xikão. Reunindo diversos públicos do campo universitário, dos movimentos sociais, membros políticos, ONGs, defensores dos direitos dos povos originários e indígenas de inúmeros territórios do país, esse espaço/tempo ao articular públicos distintos fortalece o movimento de (re)existência, assim como fomenta a organização e deliberação de ações coletivas.

Esse evento, conforme Oliveira (2021), além de traçar um mapeamento da realidade vivida, de fortificar as discussões sobre o projeto de vida do povo Xukuru e a elaboração de estratégias para a resolução de questões do próprio território, garante uma visibilidade nacional e internacional não só pelos sujeitos que participam, mas também pela externalidade impulsionada pelas plataformas digitais nas quais se transmite em

tempo real ou por meio de gravação tudo que se tem discutido durante o percurso do referido evento.

Inferimos que esse feito oportuniza a ampliação dos debates que circundam esse público, assim como possibilita que não indígenas brasileiros e estrangeiros compreendam mais ainda os desafios dos indígenas do Brasil, em destaque os povos originários do Nordeste. Os temas das assembleias constituídas pela etnia supracitada são apresentados na Tabela 03, que trata das temáticas abordadas e a utilização do termo Limolaygo Toype como forma de representatividade dessa etnia nos meios da comunicação de massa.

Tabela 03 - Temas das Assembleias do Povo Xukuru do Ororubá

Ano	Temas das Assembleias do Povo Xukuru do Ororubá
2001	Em memória viva do cacique Xicão
2002	Território Livre
2003	Somos um só, em um só território
2004	Pensando o desenvolvimento do nosso povo a partir do cuidado com a Mãe Natureza
2005	Tupã e Tamain, ajudando a construir uma vida melhor para o nosso povo
2006	Terra: pensando o nosso desenvolvimento e cuidando da nossa cultura
2007	Reviver a cultura, a partilha e a força dos encantados
2008	Dez anos sem o cacique Xicão, e a perseguição continua
2009	Fortalecer a organização para enfrentar a criminalização
2010	Preparando o território para acolher as novas gerações
2011	Cultivando os princípios do bem-viver para garantir o envolvimento no projeto de futuro Xukuru
2012	Limolaygo Toípe – Terra dos ancestrais: agricultura Xukuru praticando o bem-viver
2013	Limolaigo Toípe – Unindo as forças do Ororubá na construção do bem-viver, fortalecendo o respeito do índio com a Natureza
2014	Limolaigo Toípe – Terra dos ancestrais: a água é o sangue da Terra
2015	Limolaigo Toípe: Em defesa da Mãe Terra
2016	Limolaigo Toype – Nossa Educação é nossa resistência
2017	Limolaygo Toype: Nenhum direito a menos “a nossa luta não para”
2018	Limolaygo Toype: Eu sou Xikão!

2019	Limolaygo Toype: Em defesa da vida, eu sou Xikão!
2020	Limolaygo Toype: Fica a esperança, a luta não vai parar!
2021	Limolaygo Toype – Na aldeia, na rua, na rede!
2022	Limolaygo Toype: Decolonizando mentes, aldeando o planeta
2023	Limalaygo Toype: Mandaru preparando mentes para espalhar sementes
2024	Limolaygo Toype: Mandaru cultivando raízes, preparando as novas gerações, e lutando contra a criminalização.

Fonte: o autor.

Por volta dos anos de 1999, com a articulação da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco - Copipe, as etnias indígenas ganham mais potência no tocante à luta por uma educação específica e diferenciada. Espar (2014) considera que o processo de estadualização das instituições escolares indígenas que o estado de Pernambuco assumiu diz respeito a um novo prisma da relação entre o Estado brasileiro e as populações tradicionais. Ao rever sua postura em busca de um diálogo, o governo toma um posicionamento de respeito para com os costumes e organizações tradicionais desses povos, reconhecendo sua busca por autonomia política e societária.

Ao versar sobre a organização das instituições escolares no território Xukuru do Ororubá, consultando o projeto político pedagógico elaborado por eles, verifica-se que há cerca de 36 instituições de ensino situadas de forma a contemplar todas as regiões (Agreste, Ribeira e Serra). Vale destacar que oficialmente as escolas ainda possuem denominações usadas por posseiros em homenagem a autoridades do município de Pesqueira, personalidades nacionais e santos da religião católica. As Tabelas abaixo apresentam a organização das escolas em suas respectivas regiões, conforme as denominações dadas pelos posseiros, assim como os nomes das escolas conforme os xukurus querem que elas sejam chamadas oficialmente.

Tabela 04 - Escolas – Região Agreste

Denominações usadas pelos posseiros	Denominações usadas pelo povo Xukuru
Escola Antônio Feitoza Chalegre	Escola Indígena Guerreiros da Paz
Escola Antônio Marinho Falcão	Escola Indígena Toiope
Escola Antônio Monteiro Leite	Escola Indígena Ubá-Uru
Escola João Pinheiro de Souza	Escola Indígena Urixar
Escola José Alves de Carvalho	Escola Indígena Limolaigo
Escola Mom senhor Olímpio Torres	Escola Indígena Milson e Nilson
Escola Nossa Senhora das Graças	Escola Indígena Nossa Senhora das Graças
Escola Pedro Quim Quim de Espindola	Escola Indígena Filhos da Natureza
Escola José Nogueira Neto	Escola Indígena Toiam
Total:	09 escolas

Fonte: Projeto Político Pedagógico do povo Xukuru (2005)

Tabela 05 - Escolas – Região Ribeira

Denominações usadas pelos posseiros	Denominações usadas pelo povo Xukuru
Escola Antônio Zumba	Escola Indígena Xicão Xukuru
Escola Dionísio Barbosa	Escola Indígena Jeti
Escola Elizeu Liberato	Escola Indígena Mandaru
Escola Jatobá	Escola Indígena Filhos da Natureza
Escola Joaquim Mota Valença	Escola Indígena Tupaité
Escola Joaquim Nabuco	Escola Indígena Pajuru
Escola José Carlos de Lima	Escola Indígena Rainha da Floresta
Escola Nossa Sra. Aparecida	Escola Indígena Tamain do Ororubá
Escola Nossa Sra. de Fátima	Escola Indígena Clarici
Escola Santa Rita	Escola Indígena Memby
Escola São Geraldo	Escola Indígena Guerreiros Xukuru
Escola São João	Escola Indígena Opip Xukuru
Escola São Sebastião	Escola Indígena Chico Quelé
Escola São João Batista	Escola Indígena Opip Clarismon
Total:	14 escolas

Fonte: Projeto Político Pedagógico do povo Xukuru (2005)

Tabela 06 – Escolas – Região Serra

Denominações usadas pelos posseiros	Denominações usadas pelo povo Xukuru
Escola Cana Brava	Escola Indígena Cana Brava

Escola Cônego Olímpio Torres	Escola Indígena Cacique Xicão
Escola Dameão Monteiro	Escola Indígena Terreiro Sagrado
Escola José Timóteo de Lima	Escola Indígena Representante Luiz Martins
Escola Nossa Sra. do Carmo	Escola Indígena Opipe
Escola Olavo Bilac	Escola Indígena Natureza Sagrada
Escola Ororubá	Escola Indígena Ororubá
Escola Padre Cícero	Escola Indígena Calixtô
Escola Procurador Geraldo Rolim	Escola Indígena Proc. Geraldo Rolim
Escola Rogério Cavalcanti de Brito	Escola Indígena Clarimem
Escola Santa Águeda	Escola Indígena Mãe Tamaim
Escola São José	Escola Indígena Rei do Ororubá
Escola Vicência de Souza Lima	Escola Indígena Capitão Juvenal
Total:	13 escolas

Fonte: Projeto Político Pedagógico do povo Xukuru (2005)

Pode-se observar que as denominações usadas para se referir a instituições escolares do território assumem características identitárias próprias do povo à medida que os termos usados, além de homenagear seus ancestrais, sua religiosidade, voltam-se aos vocábulos preservados do seu dialeto originário. Pressupomos que a possibilidade de garantir aos indígenas renomear suas escolas assegura sua autonomia, legitimidade e representatividade, tendo em vista que este processo de ressignificação fomenta a valorização de seus elementos étnicos.

Em 16 de agosto de 2023, no Brasil, foi aprovado o Projeto de Lei de nº 3148/23, o qual assegura às comunidades indígenas, quilombolas e do campo a participação na denominação dada a instituições de ensino, conforme o inciso I do art. 02 “[...] A sugestão referida no caput deste artigo deverá estar de acordo com as tradições, as lideranças, as autoridades, as figuras históricas e os demais aspectos culturais que representem as comunidades”. (Brasil, 2023, s.p).

3.2 Limolaygo Toype: um conceito em diálogo com o bem-viver

Como forma de resistirem às práticas de subalternização e silenciamento estabelecidos ao longo do percurso histórico, o povo Xukuru do Ororubá, em consonância com suas lideranças e outras instâncias estabelecidas em seu território, passam a se articular na construção de um projeto de vida, de (re)existência coletiva que

se contrapõe às formas de pensar do capitalismo. Um dos termos que mais exprime esse ideal societário é o conceito de “Limolaygo Toype”, que significa Terra dos Ancestrais⁶.

É pertinente ressaltar que a utilização dos termos Limolaygo e Toype faz parte de um processo de revitalização da língua originária/ancestral dessa etnia, a qual foi ofuscada ao longo da historiografia do Brasil (Carvalho, 2018). Este feito foi possível graças aos estudos realizados por Lapenda (1962) na obra “O dialecto Xucuku”, e Almeida (1997) no livro “Filhos da mãe natureza: uma história de resistência e luta”, os quais apresentam nas obras organizadas os vocábulos usados pelos antepassados da referida população.

Configurando a organização sociopolítica dos supracitados, o referido projeto pauta-se numa forma de pensar a vida comunitária opondo-se aos padrões e conceitos assumidos pela dinâmica capitalista neoliberal do mundo contemporâneo. Assume uma postura de respeito para com a natureza e sua utilização ao primar pela perpetuação de práticas que estejam em diálogo com a ancestralidade e o sagrado.

Pode-se conjecturar que o Limolaygo Toype se encontra em sintonia com princípios que fundamentam o conceito de bem-viver⁷. Para Acosta (2016, p.32), “o bem viver é, essencialmente, um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a natureza”. Este conceito se configura numa perspectiva de constituição de novos tipos de organização social, fundamentada em formas de convivência harmoniosa entre os seres humanos e o ecossistema, com base em valores culturais que primam pelo senso comunitário. Para Boff (2009, n.p.),

O “bem viver” supõe uma visão holística e integradora do ser humano inserido na grande comunidade terrenal que inclui além do ser humano, o ar, a água, os solos, as montanhas, as árvores e os animais; é estar em profunda comunhão com a Pacha Mama (Terra), com as energias do universo e com Deus.

Ao opor-se à lógica antropocêntrica, o bem-viver se alicerça numa perspectiva ecocêntrica⁸ norteado por sua relação harmônica com a natureza, também denominada

⁶ Limolaygo significa Terra e Toype faz referências aos mais velhos, aqueles considerados ancestrais.

⁷ O termo “bem-viver” pode ser compreendido enquanto uma tradução da expressão “Sumak kawsay” de origem Kíchwa, designação adotada para se referir aos povos indígenas andinos, habitantes de países da América do Sul, como: Bolívia, Peru, Argentina, Chile, Equador e Colômbia.

⁸ A expressão utilizada faz menção ao conceito de ecocentrismo, o qual consiste numa linha de pensamento político pautado numa filosofia ecológica. Apresenta em seus sistemas de valores princípios que se opõem ao antropocentrismo, acreditando numa conexão entre os seres e natureza não humana.

de Pachamama⁹, e as energias derivadas das florestas, da água, do ar, do solo, dos animais e da espiritualidade. Boff (2012) compreende o bem-viver como uma busca por equilíbrio e conexão com uma energia universal, sob uma nova forma de se pensar a racionalidade entre a humanidade e seu meio, posicionando-se contra o uso indevido dos recursos naturais e alertando para os impactos ambientais. Segundo Acosta,

O bem viver revela os erros e as limitações das diversas teorias do chamado desenvolvimento. Critica a própria ideia de desenvolvimento, transformada em uma entelêquia que rege a vida de grande parte da Humanidade – que, perversamente, jamais conseguirá alcançá-los (2016, p.32).

Além de se contrapor à lógica do desenvolvimento convencional, o bem-viver defende uma cosmologia holística de mundo “na qual todos os seres, animados ou inanimados, vivos e não vivos, estão ligados entre si numa relação de interação e de completude mútua, cujo equilíbrio necessita ser mantido” (Lacerda; Feitosa, 2015, p.17).

Ancorando-se nos princípios de interculturalidade, o bem-viver abre-se à compreensão de saberes, epistemologias, cosmovisões e práticas culturais distintas em diálogo. Fomenta a constituição de projetos de vida que se fundamentam numa perspectiva emancipatória e pós-capitalista.

No que concerne ao Limolaygo Toype, para além de contemplar as discussões que norteiam o significado do território e da ancestralidade, interliga-se a fatos de grande relevância aos xukurus, como por exemplo a “retomada” de seu território ancestral, que não só expressa o processo de reconquista de aspectos políticos como físicos. Segundo Araújo (2021) a retomada alude,

[...] os vários processos oriundos da reconquista física e política do território indígena. Seja a retomada da agricultura ancestral, [...] seja a construção de novos referenciais didático-pedagógicos configurados na Educação Escolar Indígena Xukuru do Ororubá, seja a construção de referenciais para a saúde indígena – o denominado Sistema Tradicional de Cura. Uma retomada importante e referencial para os Xukuru do Ororubá, foi a dos espaços sagrados para a realização dos rituais, a vivência de um aspecto identitário fundamental para os indígenas, que é a espiritualidade.

⁹ O termo Pachamama é utilizado por povos andinos pertencentes a países da América do Sul, como: Bolívia, Peru, Argentina, Chile, Equador e Colômbia, para fazer referência a uma energia universal associada à terra, ao universo, a Deus. Pacha, significa mundo, universo, lugar, tempo, e Mama refere-se ao termo Mãe.

É possível perceber que a retomada de sua Limalaygo traz consigo uma simbologia que norteia diversos segmentos do povo, seja no âmbito educacional, da saúde, seja em práticas sociais que garantem sua sobrevivência, como por exemplo a agricultura ancestral e as práticas religiosas que se materializam nos terreiros sagrados.

O território recebe a grau de sagrado não somente pelas memórias afetivas que abarca, mas também pelas práticas ritualísticas realizadas, pela sensação de pertencimento ao território e usufruto da terra. Pelas referências ancestrais que se tornaram símbolos de luta e perseverança e pelo entendimento da terra enquanto mãe, predecessora dos elementos vivos e não vivos.

Vale destacar que o sagrado é entendido aqui como a forma de pensar a espiritualidade indígena que perpassa os rituais e simbologias religiosas, adentrando em um campo transcendente, superior ao nosso plano físico (Eliade, 2001). Ao se opor ao que conhecemos como profano, o termo sagrado se reporta a uma experiência do homem com uma sacralidade cósmica que cada religiosidade possui.

É possível afirmar que o sagrado e a ancestralidade entram em constante diálogo, fato que revela uma autenticidade étnica que busca resgatar os simbolismos da tradição indígena. Segundo Oliveira (2009, p 03), a ancestralidade,

Protagoniza a construção histórico-cultural [...] e gesta, ademais, um novo projeto sócio-político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio-Ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária entre outros.

Nesta perspectiva, compreende-se que os ancestrais, os toypes, contribuem de forma significativa para a constituição de um projeto sociopolítico diferenciado, o qual se posiciona frente às diversidades numa postura inclusiva, ecocêntrica, emancipatória, convergindo assim com os ideais do bem-viver. Um outro elemento que se encontra em plena interconexão com os fundamentos já apresentados é a territorialidade, também concebida como Mãe Terra pelo povo Xukuru. Segundo Oliveira (2021, p.37),

Para o povo, o território vai além desse espaço e é marcado pela força encantada. É todo o espaço onde nossos ancestrais deixaram suas marcas e é caracterizado enquanto Espaço Sagrado. Portanto, para nós, o território não corresponde necessariamente ao mapa cartográfico definido durante o procedimento demarcatório feito pelo Estado brasileiro.

Vale destacar que nesse processo de interação as gerações mais novas apreendem saberes alinhados ao cultivo sustentável das terras, às práticas de uso das ervas medicinais e à escuta atenta das mensagens transmitidas pela espiritualidade por meio da natureza. Pode-se compreender que “o entorno comunitário aparece na memória indígena como um âmbito carregado de significações [...]” (Muñoz, 2003, p. 284). Em concordância com esta afirmativa, Munduruku (2018, p.81) pontua que,

A memória é, pois, ao mesmo tempo passado e presente que se encontram para atualizar os repertórios e encontrar novos sentidos que se perpetuarão em novos rituais que abrigarão elementos novos num circular movimento repetido à exaustão ao longo de sua história.

Diante dessa dinâmica cada indígena adquire consciência de si diante dos demais, assume subjetividades, assimila ideias, ideologias, memórias e características da sua etnia. Ao integrar-se às relações sociais da comunidade, entende seu papel e toma para si aspectos atrelados ao patrimônio simbólico por meio das ações pedagógicas desenvolvidas no território. No tocante ao cultivo das terras por meio da agricultura ancestral/tradicional¹⁰, França Lima e Santos (2016) afirmam que,

[...] a agricultura Xukuru fundamenta-se nos seguintes fatores: (i) no respeito à mãe terra, (ii) na garantia do aproveitamento coletivo da terra, (iii) no não acúmulo de riquezas sob domínio de poucos, (iv) no entendimento contra a comercialização ligada à produção de mercado e políticas governamentais, (v) no diálogo com a natureza e na sua preservação, (vi) nas condições igualitárias para cada família e (vii) nos direitos e responsabilidades de cada indígena, visando à dinâmica do bem comum.

A vivência da agricultura ancestral/tradicional ampara-se em práticas milenares de manejo do território indígena de forma não danosa ao meio ambiente. No processo de constituição da identidade Xukuru, a agricultura assume um papel de grande relevância, ao favorecer a continuidade de elementos epistemológicos. Estes, por sua vez, inserem-se nos princípios de organização pedagógica das aprendizagens essenciais à formação das novas gerações.

A prática da agricultura está alinhada ao fortalecimento da identidade étnica indígena. O povo Xukuru se reconhece enquanto agricultores por essência, tendo em conta a conexão com a natureza. A agricultura ancestral praticada pelo povo Xukuru do

¹⁰ O conceito de agricultura ancestral e/ou tradicional diz respeito à prática social de manejo da terra de forma sustentável, representa o rompimento com os moldes capitalistas de agricultura, os quais exploram a terra de forma degradante.

Ororubá prima pela manutenção da dialogicidade entre o território, o sagrado, a identidade e a ancestralidade.

3.3 A relação com território enquanto elemento de retroalimentação de identidade indígena Xukuru

A representatividade cultural, social, política e espiritual que a terra ou o território possui para os povos indígenas destoa do sentido dado pelos não indígenas. Para aqueles, a idealização de território perpassa a noção de um espaço geograficamente delimitado por fronteiras. “Ela representa o suporte da vida social e está diretamente ligada ao sistema de crenças e conhecimento. Não é apenas um recurso natural, mas – e tão importante quanto este – um recurso sociocultural” (Ramos, 1988, p. 13).

Pensar o território para além de seu poder político é também reconhecê-lo enquanto um precioso meio para a subsistência e continuidade do seu projeto de vida e organização social. Para Haesbaert (1997, p.41),

[...] o território deve ser visto na perspectiva não apenas de um domínio ou controle politicamente estruturado, mas também de uma apropriação que incorpora uma dimensão simbólica, identitária e, porque não dizer, dependendo do grupo ou classe social a que estivermos nos referindo, afetiva. (grifos do autor).

Nesta perspectiva pode-se inferir que viver e usufruir do seu território é determinante para um povo, uma vez que se somam a este a identidade e a forma como tais sujeitos apreendem simbolicamente o mundo e suas relações sociais e sagradas.

Neste mundo, surgem por meio da afetividade e religiosidade as crenças que retroalimentam determinados costumes e celebrações. Somam-se a esta relação marcas materiais e imateriais que fazem menção a significados polissêmicos que podem representar memórias afetivas de pertencimento, de resistência, de sua ancestralidade e ligação com a espiritualidade. Ao tratar sobre território em seu projeto político pedagógico, o povo Xukuru realiza a seguinte elucidação.

O território para nós é o espaço de resistência, fonte de inspiração para agirmos e interagirmos com a “Mãe Natureza”. Nele estão depositadas a esperança e os sonhos de construção do nosso Projeto de Vida. É o lugar da moradia dos nossos antepassados, dos nossos filhos e filhas é o que mantém a nossa identidade coletiva (Xukuru, 2005, p. 08).

A simbologia do território para os Xukurus comporta sentidos múltiplos. Aqui destacamos dois: o primeiro volta-se ao sagrado que se fortalece frente ao contato com a natureza concebida como mãe e que também é visualizada como a morada daqueles guerreiros¹¹ que já se foram. O segundo trata-se da força simbólica para resistir, para se mobilizar e se articular coletivamente em busca de seus direitos, seja no campo territorial, seja no campo educativo e da saúde, entre outros.

Oliveira (2019, p.72), ao tratar sobre o território Xukuru, descreve que este deve ser compreendido “[...] não apenas enquanto espaço físico, mas, principalmente, enquanto espaço permeado por forças e sabedorias que para as/os indígenas é considerada o Espaço Sagrado, a nossa Mãe Terra”. Tais sentidos e forças desembocam na articulação coletiva e contribuem com a constituição de um sistema que corresponde às carências do povo, suas cosmovisões e identidades. Segundo Araújo (2021, p.130),

A territorialidade do povo Xukuru Ororubá, nitidamente tributária de uma sociedade “encantada”, pode ser lida considerando a existência de territórios materiais e imateriais (simbólicos e sagrados): de plantio, de oração e culto, de cura, de educação, de cultura, dos Encantados. Essa territorialidade é determinante quanto ao planejamento e às decisões nos vários setores sociais da vida dos indígenas, incluídas as que se referem à agricultura e à criação.

Como enfatiza a autora, os símbolos presentes na territorialidade Xukuru servem como determinantes para as decisões tomadas no âmbito de seus planejamentos e deliberações, pois se mantêm presentes em seus cotidianos. As mobilizações, a organização sociopolítica e educacional e as práticas vivenciadas no dia a dia são permeadas de simbologia.

3.4 (Re)existências pedagógicas ancestrais: um diálogo sobre a pedagogia Xukuru

Ao se identificarem como sujeitos históricos de direitos, amparados por experiências sociais de lutas por emancipação e de práticas que primam por autonomia, seja ela política, territorial ou educacional, os povos originários, os negros, os ciganos, entre outros subjugados historicamente, desenvolvem em coletivo pedagogias de resistências, pedagogias emancipatórias que confrontam o estado de desumanização que lhes foi imposto. Arroyo (2012) considera que

¹¹ O termo guerreiro para o povo Xukuru diz respeito aos indígenas “conhecedores dos seus direitos e deveres e fortalecedores da sua identidade étnica e cultural” (Xukuru, 2005, p. 08) e ao assumir sua identidade étnica reconhece sua história, vivencia seus costumes, práticas ritualísticas e de resistência.

A tomada de consciência dessas populações mantidas por séculos sem direito a ter direitos ao teto, à terra, à saúde, à escola, à igualdade e a cidadania plena se fazem presentes em ações e movimentos, em presença incômoda que interrogam o Estado, suas políticas agrária, urbana, educacional. Interrogam a docência, o pensamento pedagógico, as práticas de educação popular e escolar.

Ao tentar nos aprofundar no conceito de pedagogia identificamos em Libâneo (2010, p.30) que esta pode ser compreendida como “campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana”. Para além da escola e dos princípios curriculares, Walsh (2009) define a pedagogia “como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial”.

Na visão da autora, enquanto ferramenta da interculturalidade crítica, a pedagogia decolonial, tida como uma alternativa de enfrentamento dos mecanismos de inferiorização da modernidade, dialoga com os princípios da pedagogia do oprimido de Freire (2019), a qual reconhece que o ser oprimido possui suas próprias pedagogias de conscientização dos processos de opressão que o põem em um status de sub-humanidade.

Por sua vez, indivíduos que trazem a consciência política das realidades impostas questionam não só as concepções e práticas educativas que lhes são ofertadas, como também o padrão de poder/saber que busca mantê-los em situação de subalternidade (Arroyo, 2012). Ao buscarmos dialogar com tais pedagogias de resistência enfatizamos a presença da pedagogia Xukuru neste texto. Para Oliveira (2021, p.68),

A Pedagogia Xukuru germina da Ancestralidade e da Força Encantada, ao mesmo tempo em que é fortalecida por elas. E, ao chegar nos espaços da sala de aula, possibilita o pensar e o fazer da educação escolar do povo, que é parte integrante do projeto de sociedade Xukuru.

Pressupõe-se que essa pedagogia, ao dialogar com elementos da ancestralidade, princípios do sagrado indígena, referências do território e as experiências de tensões no processo de confronto com as estruturas do pensamento abissal, (re) configura a

dinâmica da formação escolar, fortalecendo e exigindo também outra tipologia de prática pedagógica. A essa prática Souza descreve enquanto,

[...] ação social coletiva, realizada institucionalmente, conforma-se na prática docente, na prática discente, na prática gestora e na prática epistemológica e/ou gnosiológica com intencionalidades explícitas, assumidas coletivamente, permeadas por afetos (amores e ódios). Cada um dos polos que a constituem conformam complexidades heterogêneas, diversificadas e singulares de sujeitos sociais (docentes, discentes e gestores) e de conteúdos/conhecimentos por meios de suas respectivas práticas (docente, discente e gestora) que se inter-relacionam para garantir o quarto polo da complexidade: conhecimentos ou conteúdos (gnosilogia; epistemologia) a serem construídos ou trabalhados (conteúdos pedagógicos: educativos, instrumentais e operativos) por meio de programas, planos e projetos determinados institucionalmente. (Souza, 2009, p. 35-36).

Diante do exposto é possível perceber que em sua totalidade a prática pedagógica é tomada como coletiva, contribuindo com a formação de sentidos no campo educativo e gerando ações decisivas em torno de um projeto político pedagógico, que, tratando-se do povo Xukuru, contempla seu projeto de sociedade e os princípios de vida defendidos em coletividade. Oliveira, ao tratar sobre a pedagogia constituída no território Xukuru, considera que,

[...] estamos compreendendo que existe uma pedagogia própria do povo, que passa por um universo simbólico e que orienta a prática. Essa Pedagogia é orientada pela Natureza Sagrada que determina como deve acontecer a educação escolar Xukuru no diálogo com a pedagogia Xukuru, pois a escola é parte da vida do povo, ao mesmo tempo em que a comunidade é parte da escola. Por isso, a pedagogia da escola está intimamente ligada à pedagogia do povo, e é nessa relação que nasce a Pedagogia das Escolas Xukuru (Oliveira, 2019, p.70).

Verifica-se que a pedagogia citada pela autora engloba os determinantes simbólicos presentes em seu território, marcados por memórias coletivas de resistência, de retomada e mobilização coletiva. Essa dinâmica repercute na prática pedagógica dos docentes no âmbito da educação escolar como contribuição na organização de inúmeras práticas desenvolvidas nas relações sociais dessa etnia. Oliveira (2021, p.103) afirma que a prática pedagógica adotada perpassa os espaços das salas de aula atingindo outros agentes educadores pertencentes ao povo. São estes “[...] as secretárias, motoristas, auxiliares, porteiros, merendeiras, mais velhos, lideranças; pois eles contribuem para concretização da educação escolar”.

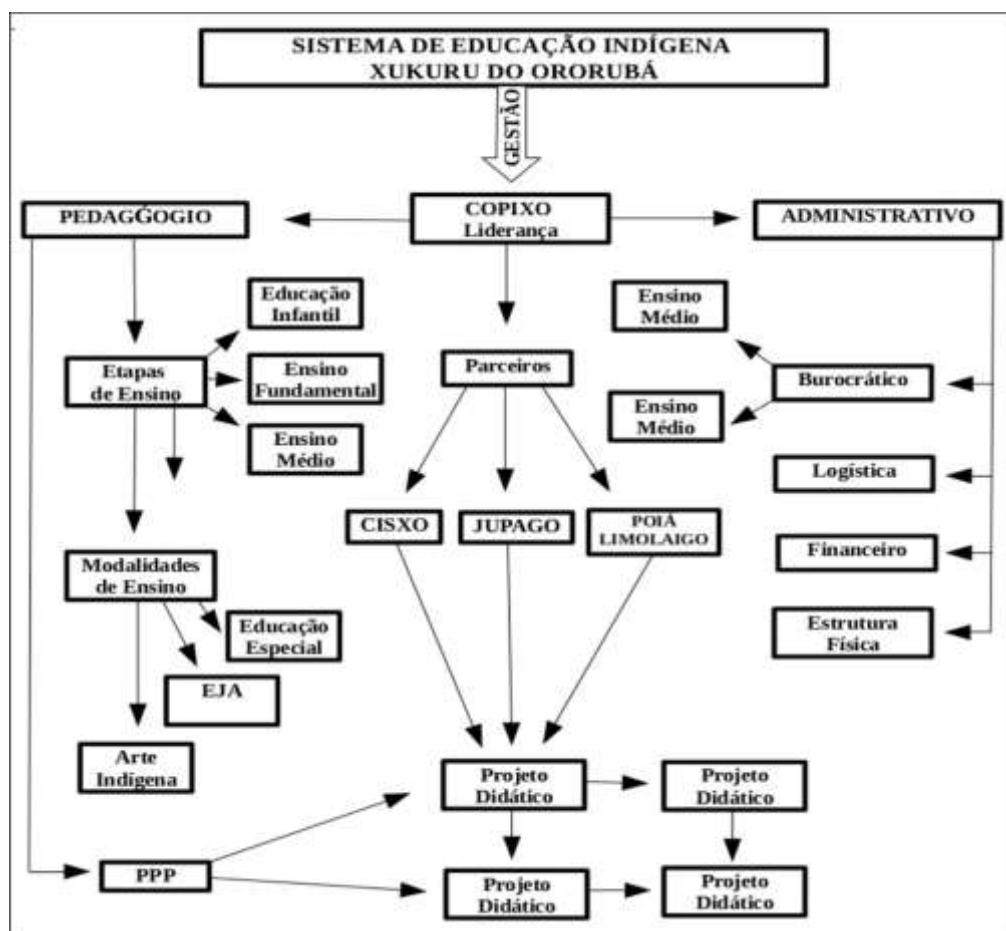
Destarte, observa-se que esse alargamento da prática pedagógica assume uma configuração de grande potencial, uma vez que também passa a contribuir com as

práticas realizadas pelos agentes responsáveis pela organização social do povo: cacique, pajé, conselho de lideranças e suas comissões internas, como caracterizados na citação abaixo:

O cacique que é nosso líder político, responsável pela luta, pelo desenvolvimento do povo, dentro e fora das aldeias. O pajé é nosso líder religioso, responsável pela ligação nossa com os Encantados. O Conselho de Representantes, formado por um representante de cada aldeia, que informa e é informado sobre os acontecimentos e necessidades de sua comunidade, repassa as informações ao cacique e a comissão interna, para que tomem as devidas providências. A Comissão Interna é um grupo de pessoas escolhidas pelo cacique e pelo pajé, se reúnem mensalmente ou quando há necessidade, com a finalidade de encontrar saídas para os problemas que eventualmente venham a existir dentro ou fora das aldeias. Há ainda, a Associação, que tem poder jurídico para elaborar projeto de desenvolvimento que beneficie a nossa comunidade. O COPIXO coordena e orienta a educação escolar nas aldeias, o CISXO que é o Conselho de saúde articula as ações da saúde Xukuru, a JUPAGO é responsável pela assistência técnica, agricultura familiar e no desenvolvimento sustentável, e por fim nossa Assembléia Geral onde pensamos e elaboramos nosso Projeto de Sociedade, protegidos e orientados por Tupã e Tamain, discutindo nossos principais problemas, indicando soluções, definindo prioridades, avaliando o desempenho de cada membro da comunidade na construção desse projeto e deliberando sobre o nosso futuro (Xukuru, 2005, p.7).

A pedagogia Xukuru, pautada em seus ideais de resistência, cosmovisões e outros determinantes, passa a contribuir ativamente na (re)elaboração constante de seu projeto de vida nas diversas áreas do campo social, inclusive em seu próprio sistema educacional, o qual passa a dialogar também com outros coletivos do território, como as lideranças das aldeias e instituições parceiras, como apresentado na imagem abaixo:

Figura 02 - Sistema de educação indígena Xukuru do Ororubá



Fonte: COPIXO (2016)

Essa pedagogia, por meio da prática pedagógica conformada, ao transitar pelos segmentos destacados, tende a reforçar determinadas representações sociais, costumes apreendidos com os mais velhos e reconhecimento de sua história, possibilitando que os novos guerreiros possam ter acesso aos princípios societários e culturais que alicerçam a identidade indígena Xukuru. Tornando-se conhecedores de seus direitos e deveres conseguem manter vivos seus ideários de organização coletiva e resistência.

4 A Teoria das Representações Sociais (TRS)

A Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Sergi Moscovici, em 1961, deriva do conceito de representações coletivas elaboradas pelo sociólogo Émile Durkheim. Farr (1995) alerta que na pré-história dessa teoria, teóricos predecessores à Segunda Guerra Mundial tendiam a demarcar determinados fenômenos em dois níveis de análise, individual e coletivo.

Durkheim, por exemplo, dividiu seu objeto de estudo em representações individuais e representações coletivas. A primeira transitava nos domínios da psicologia, uma vez que estava ligada aos fenômenos psicológicos e neurológicos, e a segunda alinhava-se à sociologia, pois constituía fenômenos sociais e culturais (Farr, 1995).

Para o sociólogo as representações coletivas podiam ser compreendidas como fatos sociais externos aos indivíduos, sendo transmitidas por meio de imposições coercitivas, uma vez que os indivíduos não contribuíam com seu processo de conformação. Todavia, essas representações assumiam um caráter estático à medida que favoreciam a internalização e perpetuação de pensamentos e sentimentos (Marková, 2006) compartilhados em coletivos sociais.

Marková (2006) salienta que a distinção realizada pelo sociólogo supracitado, no que concerne ao nível individual e social, contribuiu de forma particular para o estabelecimento do campo epistemológico de pesquisa da sociologia e psicologia. No entanto, destaca a ausência de conclusão na sistematização da relação entre essas duas áreas impossibilitando que outras sociedades pudessem ser analisadas com base no conceito elaborado.

Com base na referida separação entre sujeito e sociedade situa-se o desenvolvimento da teoria elaborada pelo psicólogo social Sergi Moscovici, o qual fornece a compreensão das relações configuradas entre esses dois campos, avançando em entendimentos não fornecidos pelos estudos durkhemianos. Se para Durkheim as representações coletivas assumiam delineamentos estáveis de entendimento coletivo, a partir de Moscovici, com as representações sociais, as variações e diversidades de ideias formuladas no seio de coletivos pertencentes às sociedades modernas ganham destaque (Moscovici, 2010).

A partir da publicação da obra “A psicanálise, sua imagem e seu público”, em 1961, Moscovici se propôs não só a discutir sobre a psicanálise, como também sobre os conceitos que nos possibilitam analisar a maneira como o sujeito produz seu pensamento com base no campo epistemológico que pode acessar e as ferramentas metodológicas utilizadas em investigações que versem sobre representações sociais (Alba, 2014). Tal psicólogo se ateve à relação entre o pensamento social ou senso comum e os saberes produzidos na cultura erudita.

Assim, em sua teoria, Moscovici se empenhou em conhecer a maneira pela qual o conhecimento relativo a qualquer área da vida é difundido entre os sujeitos

pertencentes a uma dada sociedade (Galli, 2012), tornando aquilo que não é familiar em algo inteligível. Nesta perspectiva, as representações sociais podem ser concebidas como corpus estruturados de conhecimentos pelos quais os seres humanos traduzem de forma compreensível as realidades sociais e físicas (Moscovici, 2010) que os cercam, favorecendo o processo de assimilação de uma dada informação.

A fim de contribuir com a caracterização desse fenômeno, Denise Jodelet (2001) a define como “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. A autora postula que as representações sociais podem ser concebidas como guias que favorecem não só a possibilidade de nomear fatos e realidades, como também interpretá-los.

Ao reger nossas relações com o mundo, as representações sociais acabam por interferir na maneira como os indivíduos se apropriam dos conhecimentos, estabelecendo visões consensuais da realidade diária de cada coletivo social (Jodelet, 2001) e favorecendo a construção das identidades individuais e coletivas. Para a Doise (2001, p.193) “[...] as representações sociais se elaboram por meio das (e nas) relações de comunicação.

Desta forma, pode-se afirmar que através do compartilhamento de visões consensuais tendemos a decodificar fenômenos, interpretar condutas, posicionar-nos frente a fatos e realizar outras atribuições no campo social e individual, da mesma forma. Nossa maneira de agir e dar sentido à realidade modela-se e remodela-se de acordo com a diversidade de representações sociais que um objeto ou fato pode assumir em um determinado âmbito social.

Moscovici (2010) pressupõe que essas representações assumem duas funções: a primeira constitui e dá forma ao objeto da representação, determinando por sua vez seus sentidos e significados, estabelecendo um modelo ou categoria definitiva. A segunda diz respeito ao seu caráter prescritivo, inevitável. Ou seja, o compartilhamento das representações penetra em nossa forma de pensar, influenciando e impondo um sistema preestabelecido de imagens e conhecimentos.

A dinâmica de constituição de uma representação social perpassa dois elementos geradores que lhe são de fundamental importância: objetivação e ancoragem. O primeiro elemento visa à familiaridade de algo até então visto como incomum e/ou abstrato, tornando-o inteligível, concreto, uma vez que se utiliza de esquemas conceituais ou imagens reais que dão corpo ao objeto ou fenômeno representado.

Por objetivação compreendemos um processo que se consolida em três fases: *a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização* (Alves-Mazzotti, 1994). Na primeira fase há uma incorporação de informações e saberes acerca do objeto da representação por parte do indivíduo. Em suma, nesse processo alguns elementos são mobilizados, outros desconsiderados, esquecidos. Contudo, a apropriação das representações dar-se-á segundo condicionantes culturais e seus critérios normativos, os quais podem se distinguir frente ao grupo em que o sujeito se encontra imerso e aos valores estabelecidos no coletivo.

A segunda fase favorece a constituição de uma estrutura imaginante que reproduz, de maneira perceptível, uma organização conceitual que possibilita a percepção de uma imagem coerente e inteligível de elementos que configuram o objeto da representação, garantindo aos indivíduos sua apreensão individual e coletiva, por meio de suas relações (Alves-Mazzotti, 1994).

A organização desses elementos compõe o núcleo ou esquema figurativo. Este, por sua vez, orienta a nossa percepção e a maneira como nos posicionamos na realidade. A última fase assegura a concretização e naturalização do objeto pelos indivíduos, tornando-o reconhecido e generalizado nos contextos sociais em que estão imersos.

No que concerne ao conceito de ancoragem, podemos afirmar que esse elemento diz respeito à inserção do objeto da representação nos esquemas/estruturas de pensamentos preexistentes. Ou seja, nesse processo há uma integração da representação de um objeto por meio de assimilações. Aquilo que nos era estranho, intrigante, recebe uma classificação, rotulação, e posteriormente passa a fazer parte de nossos esquemas particulares de categorias. Ajuntando-se a uma rede de significados, enraíza-se em sistema de pensamento e incorpora-se às nossas práticas sociais.

Em suma, a ancoragem e a objetivação buscam transformar em familiar o que não é familiar. A primeira direciona-se para dentro, mantendo a memória em movimento, nomeando e classificando. A segunda, por sua vez, volta-se para o exterior (para outros), absorvendo conceitos e imagens para posteriormente reproduzi-los em espaços exteriores, tornando algo conhecido a partir das informações já existentes. Para Moscovici (2010), as representações sociais devem ser compreendidas como formas de compreender e comunicar aquilo que se sabe sobre algo. Logo, no processo de estudo das representações sociais é necessário apreender como elas emergem no campo social.

Dito isto, cabe destacar que a teoria das representações sociais tem em seu bojo diferentes abordagens que buscam analisar as imbricações das representações sociais de

um objeto ou fenômeno na forma de pensar e agir dos sujeitos. Essas abordagens são conhecidas como cultural ou sociogenética, estrutural e societal.

4.1 Abordagens da Teoria das Representações Sociais

No seio da teoria das representações sociais percebem-se desdobramentos que se consolidam em três abordagens. Estas são notabilizadas não só pelas contribuições metodológicas de seus representantes, mas também pela forma como ampliam as reflexões acerca do fenômeno investigado, complementando os pressupostos teóricos constituídos por Serge Moscovici.

A abordagem cultural ou sociogenética tem como representante Denise Jodelet. Segundo Bertoni e Galinkin (2017), essa pesquisadora tem mantido a sistematização e divulgação dos pressupostos teóricos defendidos por Moscovici. Além de se debruçar sobre as dificuldades do pesquisador no tocante aos limites da época que centravam as discussões numa separação entre o sujeito e o social, a autora contribui estabelecendo uma nova forma de perceber as conexões entre ambos.

Para Jodelet (2001), representar diz respeito à ação pela qual o sujeito se reporta a um objeto, pessoa ou fenômeno. Real ou imaginário, toda representação tem um objeto. Para a autora essas representações são produtos e processos advindos de atividades de apropriação de realidades exteriores concomitantemente alinhados a processos de elaboração psicológica e social. Em seus estudos ela descreve três particularidades das representações sociais: vitalidade, transversalidade e complexidade.

A segunda abordagem é denominada estrutural e tem como representante Jean Claude Abric. Sua contribuição é reconhecida pelo desenvolvimento da Teoria do Núcleo Central, na busca por entender a estrutura que compõe o objeto representado. Para Abric (1998, p.28), a representação social “é um sistema de pré-codificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas”. Segundo esse pensador, as representações assumem quatro funções: função do saber, função identitária, função de orientação, e função justificadora.

A função do saber encontra-se ligada à compreensão e explicação da realidade, facilitando a comunicação e disseminação de conhecimentos do senso comum; a função identitária estabelece a identidade do objeto representado, garantindo uma imagem positiva, sendo de grande relevância para o controle social da coletividade no processo de socialização; a função de orientação rege comportamentos e práticas, intervindo nas

relações sociais e estabelecendo dinâmicas de antecipações e expectativas da realidade, prescrevendo comportamentos e/ou práticas vistas como obrigatórias; a função justificadora tende a explicar tomadas de posições e comportamentos, contribuindo para a manutenção social de determinadas posturas, positivas ou negativas (Abric, 1998).

4.2 Abordagem Societal das Representações Sociais

A terceira abordagem, denominada de societal, foi desenvolvida pelo psicólogo Willem Doise e a Escola de Genebra. Apoiada numa perspectiva sociológica, essa abordagem destaca a integração do indivíduo na sociedade enquanto “fonte de variação das representações sociais” (Almeida, 2009, p.719).

Pode-se afirmar que tal abordagem objetiva interligar o individual ao coletivo, articulando as explicações de ordem individual com as de ordem societal. Evidencia-se que “[...] os processos de que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais (interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais)” (Almeida, 2009, p.719).

Por sua vez, Doise (2002 p. 30) define as representações sociais enquanto “[...] princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos, que influenciam as tomadas de posição, ligados às inserções sociais específicas que interferem nas relações sociais”. Além de possibilitarem compreensões de uma certa realidade, as representações sociais são orientadas por grupos específicos e suas relações de pertencimento.

Pode-se afirmar que cada representação social traz consigo uma marcação social que pressupõe “uma tarefa cognitiva [que] é marcada socialmente, [...] sendo impregnadas de significados sociais” (Almeida, 2009, p.721). Existe uma correspondência entre as respostas derivadas de regulações sociais e as respostas de cunho individual.

Doise (2002) alude a integração de quatro níveis de análise para o estudo das representações sociais. O primeiro destaca os processos intraindividuais: “O modo como os indivíduos organizam suas experiências com o meio ambiente” (Almeida, 2009, p.724). O segundo foca nos processos interindividuais e situacionais: “Nos sistemas de interação os princípios explicativos típicos das dinâmicas sociais” (Almeida, 2009, p.724). O terceiro centra-se nos processos intergrupais: “As diferentes posições que os indivíduos ocupam nas relações sociais e analisa como essas posições

modulam os processos do primeiro e do segundo níveis” (Almeida, 2009, p.724). E o quarto, denominado de societal,

“[...] enfoca os sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais, adotando o pressuposto de que as produções culturais e ideológicas, características de uma sociedade ou de certos grupos, dão significação aos comportamentos dos indivíduos e criam as diferenciações sociais, a partir de princípios gerais” (Almeida, 2009, p.724).

Esses princípios gerais, os quais são referidos no quarto nível, são denominados de metassistemas, que possuem a capacidade de se organizar nos pensamentos dos indivíduos de forma distinta e heterogênea, interferindo no funcionamento cognitivo a fim de possibilitar tomadas de posições variadas (Doise, 2002). Para o autor, a análise do quarto nível,

[...] recorre aos sistemas de crenças sociais, representações e normas sociais. Estas são realidades culturais e ideológicas típicas de uma determinada sociedade ou de grupos específicos em uma sociedade. Elas não apenas favorecem um significado aos comportamentos dos indivíduos, mas também criam ou mantêm diferenciações sociais em nome princípios gerais (2010, p.03).

Doise (2019, p.124) argumenta que “o metassistema é composto por normas sociais” que podem selecionar, verificar e controlar através de regras lógicas ou não, os conteúdos produzidos pelos sistemas operacionais. Tratando-se dos sistemas operacionais, Mocovici (2012, p.231) acredita que estes teriam como incumbência “[...] fazer associações, inclusões, discriminações e deduções” no processo de apreensão de uma dada categoria. Isto posto, pode-se evidenciar que o metassistema regula o sistema cognitivo do indivíduo conforme as representações sociais (Doise, 2014).

Em suma, compreende-se que os quatro níveis de análise conceituados por Doise (2002) atuam conjuntamente, direcionados pelos metassistemas cultural e ideológico que definem e embasam comportamentos e distinções sociais. O autor pressupõe que o estudo das representações sociais seja realizado com base na abordagem tridimensional, também denominada de paradigma das três fases, que se fundamenta em três hipóteses específicas para cada fase.

Na primeira hipótese acredita-se que há um compartilhamento de crenças comuns entre os diferentes integrantes de uma sociedade a respeito de um dado objeto, posto que as representações sociais se configuram nas relações de comunicabilidade,

pressupondo linguagens e referências comuns no processo de troca simbólica. Assim, estudar as representações sociais nessa fase consiste em identificar os elementos que compõem o campo comum das representações sociais (Almeida, 2009).

A segunda hipótese ocupa-se da natureza das diferenças. Acredita-se que há uma diversidade de variações nas tomadas de posições referentes ao objeto de representação. Nessa fase estudam-se os princípios organizadores das variações individuais. Busca-se explicar como os indivíduos se distinguem entre si nas relações que nutrem com o objeto das representações (Almeida, 2009).

No que concerne à terceira hipótese, esta, além de considerar que as representações sociais possibilitam consensos entre os sujeitos, supõe que elas são caracterizadas por ancoragens que se configuram nas tomadas de posições em realidades simbólicas coletivas. As representações sociais se evidenciam nas hierarquias de valores, nas percepções construídas nas relações entre grupos e suas categorias, assim como nas experiências sociais partilhadas com outrem. Nessa fase o estudo das representações sociais estende-se à ancoragem das diferenças individuais (Almeida, 2009).

Levando em consideração o objeto desta investigação, o Limolaygo Toype, destacam-se alguns sujeitos aos quais esse conceito pode ser atribuído como um objeto de representação, em virtude de sua relevância social e suas influências nas diversas práticas adotadas em suas organizações coletivas. São eles: indígenas xucurus, docentes, discentes, gestores, entre outros sujeitos indígenas que se encontram dentro e fora do espaço escolar, mas que regem suas vivências amparados por tal representação.

Sá, em sua obra “A construção do objeto de pesquisa em representações sociais”, destaca que para que um objeto seja considerado gerador de representações sociais é necessário que ele apresente “relevância cultural ou espessura social” (Sá, 1998, p.47). Desta forma, compreende-se que só pode tomar a concepção de representação social o objeto que se encontre imerso nas relações estabelecidas na cultura e se configure uma dimensão do saber prático.

Compreende-se como saber prático as ações que se retroalimentam e perpetuam-se favorecendo sua própria transformação, implicando de maneira consistente a vida social dos grupos. Esse saber é detectado nas diferentes formas de se comportar, de se comunicar, de analisar um determinado acontecimento, entre outros fatos estabelecidos no campo social.

5 Procedimentos Metodológicos

Almejando responder aos objetivos delineados nesta investigação, conforme descrito, apoiamo-nos nos pressupostos metodológicos da Teoria das Representações Sociais formuladas por Serge Moscovici (2010). Tendo em conta as diferentes abordagens que circundam o trabalho com essa teoria, uma vez que, segundo Almeida (2005, p.135), “[...] efetivamente, não temos, até o momento, um único instrumento que permita elucidar, ao mesmo tempo, todas as informações que envolvem o objeto de uma representação”, optamos por desenvolver esta investigação tomando como base a abordagem societal proposta pelo psicólogo Willem Doise (2002).

Ao se dedicar às investigações sobre as interações sociais que são produzidas entre as pessoas, esse pesquisador enaltece os procedimentos experimentais que dão ênfase às normas e representações constituídas no âmbito das relações sociais vivenciadas, destacando aquelas em que os sujeitos respondem à situação. Para Doise (2002), as representações sociais podem ser entendidas enquanto princípios geradores de relações simbólicas que regulam as relações entre pessoas e coletivos sociais.

O fundamento metodológico em que o autor se sustenta para o estudo das representações sociais é compreendido como abordagem tridimensional ou paradigma das três fases. Aderimos a esta abordagem primando por compreender as regulações sociais em torno das dinâmicas de comunicabilidade intergrupal onde as representações sociais são gestadas.

Tendo em vista que as investigações no campo educacional apresentam uma multiplicidade de problemas a serem analisados, “os pesquisadores em educação fazem escolhas entre um dos múltiplos caminhos que os aproximam da compreensão desse fenômeno, escolhendo, também, um ângulo de abordagem” (GATTI, 2002, p. 13). Isto posto, é possível afirmar que a presente dissertação assume um caráter quali-quantitativo.

Creswell (2007), ao tratar sobre a abordagem quanti-qualitativa/quali-quantitativa ou métodos mistos em pesquisas científicas, afirma um processo de expansão. O autor elucida que no decorrer da investigação com a abordagem quali-quantitativa o pesquisador tende a coletar dois tipos de dados, de natureza qualitativa e quantitativa, fomentando uma visualização do problema estudado de forma ampla.

A integração ou triangulação das abordagens garante, segundo Flick (2004), maior legitimidade e credibilidade aos dados coletados e sua posterior análise. O autor

afirma que essa combinação possibilita: (i) a obtenção de conhecimentos amplos sobre o objeto investigado, em comparação aos resultados obtidos em uma única abordagem; e (ii) reúne e compara variáveis diferentes que se complementam enriquecendo as constatações.

5.1 Procedimentos de Coleta de Dados

Os interlocutores deste estudo foram professores e professoras indígenas Xukuru atuantes nas escolas indígenas do território Xukuru em turmas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Inicialmente, a fim de realizar um levantamento das possíveis escolas que poderiam participar do estudo, dialogamos com representantes do Conselho de Professores Xukuru do Ororubá – COPIXO.

O contato com os docentes foi realizado com a mediação do COPIXO e por meio dos coordenadores pedagógicos de cada unidade educacional. O diário de campo foi de suma relevância na descrição e registro das observações, fundamentadas nos diálogos informais com os interlocutores, frente aos aspectos investigados.

No território, contabilizam-se um total de 225 professores atuantes nos níveis de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Participaram desta investigação cerca de 50 professores, distribuídos em 18 escolas entre as regiões Agreste, Ribeira e Serra.

Inicialmente foi realizada entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE C) com os interlocutores do estudo visando compreender de forma profunda as tomadas de posição destes em relação ao objeto estudado, assim como o processo de ancoragem, tendo em conta a relação nutrida por aqueles/as com o objeto representado.

Para Minayo (2008), a entrevista assume grande importância na coleta de informações acerca de temas científicos, tornando-se uma das técnicas mais utilizadas em investigações realizadas em campo. Ao referenciar as entrevistas semiestruturadas, a autora descreve que a combinação de questões abertas e fechadas garante ao entrevistado discorrer sobre o assunto tratado sem se limitar à questão realizada.

Duarte (2004, p.215) elucida que a entrevista é uma estratégia de grande valia quando pretendemos “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos”. Sua utilização, quando efetuada de maneira exitosa, permite a inserção profunda no modo como os interlocutores gerem sua relação com a

temática pesquisada, permitindo a descrição e compreensão das lógicas que presidem as relações de determinados grupos. Gil (2008, p.110) argumenta que a entrevista,

[...] oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; [...] possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas.

Frente a essa elucidação é possível inferir que a utilização da entrevista nos garantiu obter informações de cunho oral e não verbal, assim como assegurar que as questões norteadoras fossem respondidas por meio da conversação. Na realização das entrevistas, diante da abordagem adotada, foi possível, em diálogo com os/as docentes, explicar as questões que apresentaram dúvidas, assim como retomar determinados temas não aprofundados em respostas iniciais.

Em seguida, no intuito de detectar o campo comum das representações sociais, utilizou-se um questionário do tipo “Likert” (APÊNDICE B) organizado em escalas, as quais se encontram delineadas por sentenças sobre o Limolaygo Toype. A escolha por essa técnica se deu por compreendermos que poderia atingir um grande número de interlocutores em áreas geográficas extensas (Gil, 2008), já que a divulgação poderia ser feita em plataformas digitais

Segundo Gil (2008), tais escalas podem ser classificadas como instrumentos configurados a fim de verificar a intensidade de opiniões e atitudes de forma objetiva. Para Matos (2012, p.153), “é muito comum, em pesquisas das Ciências Sociais, o uso de instrumentos [...] desenvolvidos a partir de escalas de mensuração, que apresentam listas de indicadores para representar comportamentos, atitudes e percepções dos entrevistados”.

Ao tratar sobre a proposta de análise tridimensional das representações sociais, elaborada por Doise, Clemence e Lorenzi-Cioldi (1992). Almeida (2009) alude que essa técnica encontra sustentação nos métodos de análise amparados pela abordagem quantitativa, ocupando uma posição de privilégio nas pesquisas alinhadas a TRS. Visto que a análise quantitativa possibilita compreender de maneira profunda os eixos e aspectos gerais que configuram uma representação.

Almeida (2005), ao referir-se às escalas marcadas por diferentes alternativas, ressalta que esse tipo de questionário apresenta diversas perspectivas de resposta. Segundo a autora, “ [...] é oferecido ao sujeito um conjunto de possibilidades de

respostas entre as quais ele fará sua escolha” (Almeida, 2005, p.138). Nesta investigação, na organização das escalas foi considerado o que circula no senso comum sobre o Limolaygo Toype, assim como nos estudos de cunho acadêmico. Consideramos que a aplicação dessa técnica de pesquisa nos possibilitaria identificar os aspectos gerais e ou consensuais em torno da representação do objeto estudado.

Em alguns casos, durante a aplicação do questionário por escala, alguns interlocutores solicitaram explicações sobre alguns conceitos contidos nas sentenças. De imediato suas dúvidas foram sanadas para que pudessem responder as questões de maneira exitosa e segura. Tendo em conta que na maioria dos momentos da entrevista e aplicação dos questionários os docentes se encontravam exercendo sua função pedagógica em sala de aula, foi realizada a leitura das sentenças para os interlocutores, visando otimizar o tempo.

5.2 Procedimento de análise dos dados

No que concerne ao processo de análise dos dados coletados através do questionário constituído por escalas, considerou-se as frequências das sentenças tabuladas que demonstraram cerca de 80% de consensualidade. A escala foi organizada com base nos seguintes elementos (concordo totalmente, concordo parcialmente, discordo totalmente, e não sei opinar).

As sentenças do referido questionário foram organizadas com base nas reflexões alinhadas ao território; a ancestralidade; ao projeto societário; as práticas sociais vivenciadas; a identidade Xukuru e a prática pedagógica desenvolvida nas escolas indígenas.

A interpretação dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas foi desenvolvida sob a perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Segundo a autora, essa expressão perpassa a idealização de um mero procedimento técnico, sendo compreendida como um conjunto de técnicas organizadas de forma sistemática, buscando através das descrições inferências e interpretações acerca de mensagens de conteúdos provenientes de comunicações específicas.

A análise de conteúdo possibilita ao pesquisador interpretar o cerne da mensagem transmitida, tendo como base o contexto de sua constituição. Minayo (2014) argumenta que o esforço empregado nessas técnicas, seja de ordem qualitativa ou

quantitativa, almeja sobrepujar o senso comum e o subjetivismo a partir da interpretação e análise crítica respaldada por documentos e outros suportes textuais.

Para Bauer (2008), essas técnicas oportunizam a reconstituição e interpretação de “cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos” a partir da análise sintática e semântica. O primeiro diz respeito aos elementos sintáticos do texto, ou seja, a forma como o texto é expresso ou escrito. Nessa fase observa-se a frequência e o ordenamento das palavras, o vocabulário utilizado e a estilística empregada. Na segunda fase toma-se como referência de análise sinais e sentidos conotativos e denotativos presentes no corpus do texto.

Isto posto, a análise de conteúdo toma como ponto de partida o exame das falas por meio de entrevistas e documentos, para que posteriormente se possa alcançar um nível mais profundo de compreensão que vá além dos sentidos figurados por uma leitura superficial do conteúdo (Minayo, 2014).

Para a análise das entrevistas foi utilizada a técnica de análise temática de Bardin (2016). Segundo a autora, a análise temática diz respeito à enumeração de um ou diversos temas presentes em uma unidade de codificação. Para Minayo (2014), a análise temática possibilita depreender os núcleos de sentidos estruturantes de determinada comunicação.

[...] método essencialista ou realista, que relata experiências, significados e a realidade dos participantes, ou pode ser um método construtivista, que examina as maneiras como eventos, realidades, significados, experiências e assim por diante são feitos de uma série de discursos que operam dentro da sociedade. Também pode ser um método ‘contextualista’, localizado entre os dois polos do essencialismo e construtivismo (...). Portanto, a análise temática pode ser um método que funciona tanto para refletir a realidade, como para desfazer ou desvendar a superfície da ‘realidade’. No entanto, é importante que a posição teórica de uma análise temática seja clara, já que esta é muitas vezes não mencionada (e é, então, normalmente, de caráter realista) (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 7-8).

A técnica escolhida possibilitou observar não só a frequência dos temas centralizados em nosso objeto de estudo e suas variações, como também as relações que os interlocutores nutrem com este.

6 Resultados e Discussões

6.1 Perfil dos Interlocutores

Distribuído em três regiões, Agreste, Ribeira e Serra, o território indígena Xukuru do Ororubá conta com cerca de 36 escolas responsáveis pela educação das novas gerações. No campo educacional, contabiliza-se um quantitativo de 225 docentes atuantes na educação básica. A fim delinear os sujeitos participantes desta investigação foram utilizadas como critério de inclusão as seguintes prerrogativas: (i) ser professor indígena pertencente à etnia Xukuru e (ii) ser atuante nos segmentos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Diante dos critérios delimitados e após diálogos com membros da Comissão de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá - COPIXO, foram delimitadas as instituições de ensino que poderiam participar do estudo. Cerca de 18 instituições de ensino participaram da investigação, sendo: 04 escolas da região Agreste, 11 escolas da região Serra e 03 escolas da região Ribeira. Observou-se durante a aplicação dos questionários e entrevistas que a maioria das escolas são compostas por turmas multisseriadas, apenas duas escolas pesquisadas possuíam turmas individualizadas no que concerne aos segmentos de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Frente ao distanciamento geográfico e à disponibilidade dos/das docentes, cerca de 50 docentes aceitaram participar do referido estudo. A princípio, optou-se pela partilha de um formulário digital contendo o questionário por escala, porém a devolutiva foi mínima, então prosseguiu-se com as visitas presenciais às escolas indígenas do território.

Entre a quantidade total de professores atuantes no território, o equivalente a 22% dos professores e professoras participaram da investigação. Vale destacar que do percentual de interlocutores deste estudo, cerca de 98% são professoras e apenas 2% são professores. A maioria reside no próprio território indígena, e apenas 4% do total de interlocutores residem na cidade de Pesqueira, conforme explicita a Tabela 07, apresentada abaixo:

Tabela 07 - Regiões em que residem os interlocutores da pesquisa

REGIÕES EM QUE RESIDEM OS INTERLOCUTORES	QUANTIDADE DE PROFESSORES XUKURUS PARCIPANTES DO ESTUDO	PERCENTUAL
Região agreste	10	20%
Região Ribeira	11	22%
Região Serra	27	54%
Cidade de Pesqueira	02	4%

Fonte: o autor.

No tocante à região em que trabalham, observou-se que nem todos atuam em escolas da aldeia ou na região em que residem. Existe uma dinâmica interna que encaminha professores para outras regiões, a depender das necessidades. Esse fato favorece o intercâmbio de saberes dentro do próprio território, de uma região a outra.

No que diz respeito à faixa etária dos participantes da investigação, percebe-se uma certa variação, considerando as regiões em que estes se situam. Na região Agreste a idade dos pesquisados varia entre 30 e 53 anos. Na região Ribeira a faixa etária dos docentes delinea-se entre 30 e 51 anos, e na região Serra varia entre 23 e 49 anos. Vale destacar que a maioria desses docentes acompanhou o processo de retomada das aldeias do seu território e, por conseguinte, assumiu o papel de educadoras e educadores na educação escolar indígena, o que nos provocou a querer compreender mais sobre a formação desses profissionais.

No que se refere à formação inicial dos interlocutores, é pertinente destacar que cerca de 92% desses profissionais iniciaram sua carreira na educação escolar indígena com sua formação inicial no curso de magistério/normal médio¹². Esse curso, com o passar dos anos, foi sendo implementado com a formação de nível superior, seja com a graduação em pedagogia, seja em outras licenciaturas, como por exemplo a Licenciatura Intercultural Indígena¹³. Destacaremos abaixo o percentual de professores indígenas

¹² As terminologias “magistério”, utilizada por volta de 1971, e normal médio, utilizada por volta da década de 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referem-se ao curso de nível médio aceito enquanto requisito para a atuação como professor na educação básica.

¹³ O curso de Licenciatura Intercultural Indígena ofertado pelas universidades federais brasileiras visa contribuir com a formação inicial de nível superior dos professores indígenas que atuam na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) nas escolas indígenas de seus territórios. Essa licenciatura se propõe a garantir formação nos seguintes campos do conhecimento: Ciências da Natureza

Xukuru, participantes da pesquisa, que conseguiram acessar o ensino superior, aqueles que possuem apenas o magistério e os que encontram-se cursando a graduação em pedagogia, conforme a Tabela 08.

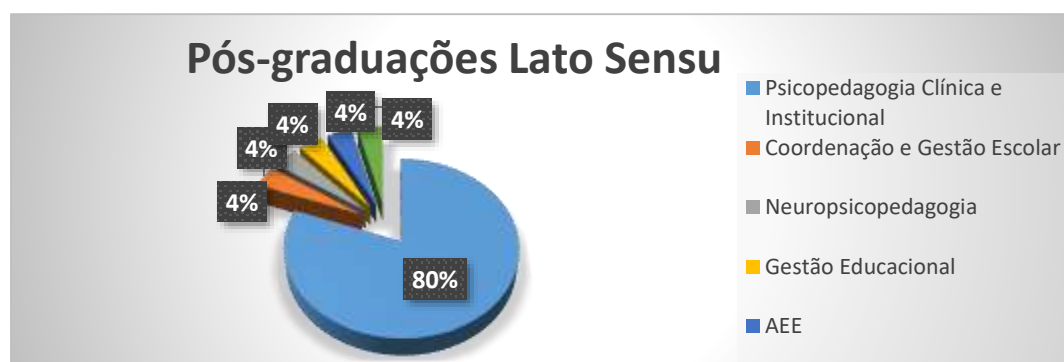
Tabela 08 - Nível de escolaridade dos interlocutores do estudo

NÍVEL DE ESCOLARIDADE		
Cursos	Frequência	Percentual
Apenas Magistério/Normal Médio	1	2%
Licenciatura em Pedagogia	39	78%
Licenciatura Intercultural Indígena	4	8%
Outras licenciaturas	4	8%
Cursando a graduação em Pedagogia	2	4%

Fonte: o autor.

Visualiza-se que a maioria dos interlocutores participantes possui graduação, o que nos possibilita refletir sobre a importância dada à formação de nível superior. Em caráter de especialização, cerca de 25 profissionais possuem pós-graduação a nível lato sensu e apenas uma professora afirmou possuir mestrado em educação. O gráfico abaixo apresenta as principais pós-graduações a nível lato sensu cursadas por esses professores.

Gráfico 04 – Principais pós-graduações realizadas pelos interlocutores do estudo



e Matemática, Línguas, Artes e Literatura e Ciências Sociais, respeitando as singularidades interculturais e territoriais de cada povo.

Fonte: o autor.

Além desse quantitativo, duas professoras relataram estar cursando uma pós-graduação de nível *lato sensu*. Verifica-se uma positiva busca pela especialização, favorecendo a prática pedagógica e, por conseguinte, a aprendizagem dos estudantes. Observa-se também uma busca significativa pelo curso de psicopedagogia clínica e institucional, especialização que garante aos pós-graduados, atuantes no contexto escolar, identificar as problemáticas que interferem no desenvolvimento do conhecimento e traçar estratégias que primem por aprendizagens significativas e exitosas, assim como favorece uma visualização e atuação mais ampla no campo das inter-relações institucionais.

Ao tratar sobre o tempo em que tais interlocutores atuam nas escolas indígenas do território, verificou-se que muitos atuam naquelas instituições desde a saída dos professores não indígenas das escolas, frente ao processo de retomada do território e organização da educação escolar específica e diferenciada, ministrada pelos próprios professores indígenas. A Tabela 09 apresenta o tempo de atuação desses professores:

Tabela 09 - Tempo de atuação dos interlocutores nas escolas indígenas Xukuru

TEMPO DE ATUAÇÃO DOS INTERLOCUTORES NAS ESCOLAS INDÍGENAS XUKURU		
Anos	Frequência	Percentual
Entre 01 e 05 anos	1	2%
Entre 06 e 10 anos	5	10%
Entre 11 e 15 anos	18	36%
Entre 16 e 20 anos	11	22%
Entre 21 e 25 anos	12	24%
Entre 26 e 30 anos	3	6%
Total	50	100%

Fonte: o autor.

Verifica-se que esses docentes se encontram atuando na educação escolar do território há um tempo significativo, garantindo a educação das novas gerações e contribuindo para a reafirmação de sua identidade étnica. Dos professores que participaram da entrevista e questionário apenas uma docente afirmou atuar no território em um período e no contraturno desenvolve suas atividades docentes na cidade de Pesqueira, uma vez que exerce a função de professora em caráter efetivo no referido município.

Para além da aplicação do questionário, realizou-se entrevistas semiestruturadas com cerca de 24 docentes indígenas, sendo 10 da região Agreste, 04 da região Ribeira e 10 da região Serra. O fato de o quantitativo da região Ribeira ser menor que o percentual das demais regiões se justifica pelas seguintes observações: as escolas da região Agreste e da Serra são de fácil acesso em oposição às instituições da região Ribeira, que se localiza em uma área afastada se comparada às demais regiões. O território Xukuru conta 27.555 hectares. Frente a isto, no processo de ida às escolas da região Ribeira, devido ao horário de funcionamento, encontramos muitas escolas fechadas, pois muitas dessas instituições funcionam apenas pela manhã.

6.2 Campo Comum das Representações Sociais do Limolaygo Toype

Em seus estudos, Willem Doise (2002) propôs que as representações sociais fossem analisadas sob a perspectiva da abordagem tridimensional ou paradigma das três fases. Em sua primeira fase essa abordagem prima pela identificação dos elementos de base comum, ou seja, consensual, acerca de um determinado objeto social, compartilhado por indivíduos de um determinado grupo.

Destarte, neste item busca-se compreender o campo comum das representações sociais do objeto de pesquisa, partilhado pelos interlocutores. Tendo em conta que no processo de coleta dos dados deparamos com uma oferta significativa de salas multisseriadas, em que apenas duas escolas apresentam salas não multisseriadas, nossas tabulações foram estruturadas apresentando as frequências organizadas pelas seguintes regiões: Agreste, Ribeira e Serra. Cabe destacar que a análise das frequências se deu conforme a distribuição dos professores pela região em que atuam, conforme destacado na Tabela 10.

Tabela 10 - Distribuição dos professores por região em que atuam

REGIÃO EM QUE ATUA	QUANTIDADE DE PROFESSORES	PERCENTUAL TOTAL
Região Agreste	14	28%
Região Ribeira	10	20%
Região Serra	26	52%

Fonte: o autor.

Nota-se uma expressiva quantidade de participantes da região Serra em distinção às demais regiões. Este fato se deu pela quantidade de escolas disponíveis por localidade, assim como pelo seu horário de funcionamento. Ao chegarmos em algumas

escolas notávamos que aquelas se encontravam funcionando em apenas um horário, como por exemplo, as escolas da região Ribeira. Por se tratar de uma região com cerca de 27.555 hectares, nem todas as escolas foram contempladas, uma vez que algumas não possuíam professores atuantes na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental, ofertando apenas anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Em relação à organização das sentenças, para uma melhor análise foram constituídos dois quadros, ambos apresentando as frequências acima de 80% de concordância. O primeiro diz respeito às sentenças interligadas às categorias de territorialidade, identidade, ancestralidade e memória, elementos presentes nas sociedades originárias, reafirmados em suas discussões e modos de vida, assim como em literaturas e investigações científicas. No que concerne à configuração do segundo grupo de sentenças, estas foram ordenadas com base nas categorias de: organização coletiva, cosmogestão territorial e educação, elementos conformados a partir das experiências de resistência e retomadas, de mobilizações internas e ideais de projeto de vida comunitária.

Os quadros apresentados abaixo destacam consensualidades com percentuais a partir de 80% de concordância por região (Agreste, Ribeira e Serra). Durante a aplicação do questionário, os interlocutores escolheram uma das alternativas: 01 - concordo totalmente, 02 - concordo parcialmente, 03 - discordo totalmente, e 04 - não sei opinar. As frequências destacadas em nossa análise fazem referência a escolha na alternativa 01.

Tabela 11 - Sentenças compartilhadas por mais de 80% dos docentes das regiões Agreste, Ribeira e Serra.

SENTENÇAS	Professores região Agreste		Professores região Ribeira		Professores região Serra	
	F	%	F	%	F	%
1 - O Limolaygo Toype (Terra dos Ancestrais) é a representação do território Xukuru em diálogo com a ancestralidade.	14	100%	10	100%	24	92%
4 - O Limolaygo Toype exige uma nova forma de se relacionar com o mundo social, a partir da identidade étnica e cultural do	6	—	9	90%	24	92%

povo Xukuru.						
6 - O Limolaygo Toype é um dos mecanismos de retroalimentação da identidade Xukuru.	14	100%	8	80%	25	96%
10 - O Limolaygo Toype é a representação do sagrado.	12	86%	10	100%	24	92%
11 - O Limolaygo Toype tem sua força motriz sustentada pela relação entre os elementos do sagrado, da territorialidade e identidade.	14	100%	10	100%	25	96%
12 - O Limolaygo Toype se fortalece nas práticas realizadas junto à agricultura e na valorização das memórias ancestrais.	14	100%	10	100%	26	100%

Fonte: o autor.

No que consta a sentença de número 01, referente à representação social do Limolaygo Toype enquanto uma menção ao território Xukuru em diálogo com a ancestralidade, as frequências das áreas destacadas possuem respostas acima de 92% em concordância com a assertiva. Inferimos que há uma relação pulsante entre o território e a ancestralidade que ali se fez e se faz presente através de diversos elementos de cunho simbólico.

O consenso entre os interlocutores pode estar alinhado aos elementos pontuados por Haesbaert (1997), ao destacar a incorporação de dimensões simbólicas e identitárias presentes no território. Entende-se que essas dimensões se tornam pontos de partida, referências, frente ao conhecimento do percurso histórico de seus predecessores, familiares e até mesmo aqueles representantes da etnia que se destacaram por suas atuações de enfrentamentos em favor da retomada das terras indígenas. Por sua vez, essa forma de conceber o espaço em que se encontram favorece a construção de relações de sociabilidade entre si e a natureza. Nesta perspectiva a terra passa a ser visualizada de uma maneira que se contrapõe à percepção dos não indígenas.

Como destaca o projeto político pedagógico das escolas (Xukuru, 2005) nas quais esses interlocutores atuam, o espaço territorial torna-se fonte de inspiração e de articulação coletiva em prol da resistência. Este, além de representar a conquista de direitos por muito tempo silenciados, possui um valor sentimental compartilhado na

memória coletiva. Esse valor sentimental reflete uma multidimensionalidade que diz respeito à herança ancestral de valores e saberes, à memória daqueles que já se foram, à possibilidade de subsistência, ao sentimento de pertença, de continuidade de práticas culturais e perpetuação de ideologias.

No que concerne a sentença de número 04, vinculada à representação do Limolaygo Toype enquanto uma nova forma de se relacionar com o mundo social a partir da identidade étnica e cultural do povo Xukuru, verifica-se que as frequências possuem respostas acima de 90%. Acredita-se os dados consensuais encontrados nesta sentença dizem respeito aos sentidos de pertença, conexão e envolvimento com seu grupo étnico e projeto de vida coletiva, os quais desembocam em práticas sociais específicas, coletivas e individuais.

Pressupõe-se que os referidos elementos em destaque contribuem com práticas que se manifestam dentro e fora do seu espaço geográfico de origem, possibilitam que esses interlocutores apresentem posturas que são marcadas pela valorização da natureza, pelo respeito e aproveitamento da sabedoria dos mais velhos, seus toypes, assim como pela preferência de manejo da terra de maneira sustentável no decorrer de suas atividades agrícolas e pecuárias.

Com base nas contribuições de Freire (2009) ao tratar sobre pedagogias de conscientização, infere-se que a partir das experiências territoriais, somando-se a identidade étnica e cultural, esses interlocutores suscitam formas de se relacionar com setores sociais compostos em sua maioria por não indígenas de maneira particular.

Essa dinâmica tende a ocorrer, uma vez que aqueles conseguem visualizar a realidade sob outra ótica, a qual contempla e analisa os fenômenos e ações numa perspectiva diferenciada quando comparada ao modelo pensado pelo neodesenvolvimentismo, neoextrativismo, neoliberalismo e suas relações sociais contemporâneas. Estas são marcadas pela individualidade, pelas relações líquidas e principalmente pelo afastamento da sensação de pertencimento ao território.

Cabe destacar que a frequência da região Agreste se encontrou abaixo do nível consensual esperado. Apenas cerca de 46% dos interlocutores concordaram com a sentença apresentada. Alguns participantes, após o processo de resolução do questionário, justificaram suas posições discordantes da sentença ao levarem em consideração que nem todos os indígenas dessa etnia vivenciam de maneira aprofundada a relação com a natureza e os rituais desenvolvidos.

Ao tratar da sentença de número 06, a qual concebe a representação do Limolaygo Toype enquanto um dos mecanismos de retroalimentação da identidade Xukuru, observou-se um consenso percentual a partir 80%. Ao reconhecer que ao longo da constituição da nação brasileira os indígenas sofreram o processo de apagamento e silenciamento de sua história e dos modos de viver e de aprender, é pertinente sinalizar, conforme Silva (2017), a emergência étnica pela qual os povos originários vêm passando nas últimas décadas.

Em relação aos interlocutores deste estudo, eles passaram pelo movimento de (des)territorialização e perda significativa de seu dialeto ao longo do processo de colonização. Após o processo de retomada de seu território e contribuições de pesquisadores como Lapenda (1962), e Almeida (1994), alguns vocábulos foram suscitados. Estes são visualizados neste estudo enquanto atributos simbólicos de reafirmação, manutenção e fortalecimento da identidade.

Nesta perspectiva, depreende-se que o termo Limolaygo Toype, ao reafirmar os aspectos étnicos identitários, seja por meio da reconquista de vocábulos por muitos esquecidos, seja por representar o território, fortalece a forma como os indígenas Xukuru veem a si próprios e se visualizam dentro do coletivo. Assumindo características próprias daquele grupo, o termo delimita comportamentos e a maneira de analisar determinadas questões.

Cabe destacar que a identidade desse povo está interligada à sua relação com a agricultura. O espaço territorial não é visto apenas como morada de seus ancestrais e encantos sagrados, mas também como espaço da agricultura tradicional ancestral. Essa atividade faz parte dos elementos constitutivos da identidade cultural dos indígenas brasileiros.

Para este povo, a agricultura é uma possibilidade de comunicação entre o campo sagrado, espiritual e o campo físico ou material. Ao se conectarem com suas origens predecessoras por meio da agricultura tradicional mobilizam conhecimentos diversos e garantem às gerações futuras a possibilidades de dominarem saberes de sua cultura. Tais conhecimentos são inseridos na vida das crianças desde muito cedo, uma vez que as escolas acessam tais conhecimentos como forma de garantir os modos próprios de aprendizagem do povo.

No tocante à sentença de número 10, a qual concebe o Limolaygo Toype como uma representação do sagrado, o percentual conceitual de concordâncias apresentou-se

a partir de 86%. Ratifica-se nessas respostas a visão da importância do espaço geográfico em consonância com a ideia de habitação, porém indo além dessa dinâmica.

Ao tratar sobre a territorialidade indígena Xukuru, Araújo (2021) considera algumas reflexões que neste estudo são determinantes para a compreensão da representação do Limolaygo Toype enquanto sagrado. Ao versar sobre uma sociedade encantada, baseada na existência de territórios materiais e imateriais, destaca algumas ações realizadas no território que ratificam a sua importância para os interlocutores.

Destacam-se inicialmente os cultos religiosos como o toré, tomado nesta pesquisa enquanto elemento voltado à relação com a espiritualidade, com os encantados, compreendidos como seres espirituais presentes nas matas concebidas como sagradas, assim como outras práticas religiosas que acontecem nas aldeias ou dentro das próprias matas sagradas ao longo do ano¹⁴.

Esses cultos alimentam a representação social do objeto aqui discutido, uma vez que colaboram com a manutenção social de conhecimentos partilhados coletivamente (Abric, 1998), os quais explicitam-se em comportamentos e posturas que tendem a repercutir de uma geração a outra.

A ciência indígena, a maneira como concebem o saber dos mais velhos, do pajé, no tocante aos conhecimentos partilhados historicamente sobre uso das plantas medicinais, assim como a forma como se orientam pela espiritualidade para aconselhar, para descidir e ministrar determinada ação, diz respeito à percepção do sagrado. Destaca-se também a memória coletiva daqueles que se foram, que aos olhos do povo Xukuru, foram plantados e se tornaram encantados, fazendo-se presentes na natureza sagrada.

Na perspectiva indígena, tudo que a natureza dispõe é dádiva, é sagrado. O valor dado por eles aos diversos elementos que são constituídos a partir da natureza é inestimável e exclui as noções de comercialização. Além de ser um mecanismo de subsistência, o território tido como sagrado representa um suporte cultural e simbólico religioso que dá suporte às crenças, à ciência indígena, às formas de conceber as aprendizagens e as visões de mundo.

Cabe destacar que na configuração de um projeto de vida coletiva as regras que norteiam essa maneira de se organizar dialoga com o sagrado à medida que os

¹⁴ Diversas celebrações do povo Xukuru são realizadas nos terreiros sagrados estabelecidos em meio à natureza, a partir da prática do toré, dentre eles o culto realizado na pedra do rei no início de cada ano, assim como a celebração realizada na aldeia de Cimbres em comemoração a Nossa Senhora das Montanhas.

indivíduos acreditam estar imersos em um ambiente onde a espiritualidade se matém presente em tudo que podem sentir, quer seja material ou imaterial.

Ao tratar sobre a sentença de número 11, a qual elucida que a representação social de que Limolaygo Toype tem sua força motriz sustentada pela relação entre os elementos do sagrado, da territorialidade e da identidade, destacamos que o percentual de frequência se notabiliza por concordâncias a partir de 96% dos interlocutores participantes desta investigação.

Neste estudo, enquanto força motriz considera-se o conjunto de fatores que impulsionam a representação social do Limolaygo Toype, orientando comportamentos e ações que nas relações sociais geram expectativas sobre a realidade vivida (Abriç, 1998).

Ao considerar a integração dos elementos simbólicos presentes na territorialidade, no sagrado e na identidade, compreende-se que são mecanismos de fortalecimento do ser indígena. Aqui destaca-se o ser Xukuru e sua forma de pensar seu projeto de vida coletiva através de tais mecanismos. Pressupõe-se que estes colaboram com a garantia do sentido de pertencimento, com a articulação em defesa dos princípios defendidos por eles.

Em relação à sentença de número 12, a qual argumenta que a representação do Limolaygo Toype se fortalece nas práticas realizadas na agricultura e na valorização das memórias ancestrais, o percentual de consenso dessa sentença foi de 100%. A concordância máxima dessa afirmativa faz depreender a pertinência que a agricultura e as memórias ancestrais assumem no campo material e simbólico.

Cabe destacar que a agricultura pode ser compreendida enquanto prática tradicional histórica realizada pelos povos originários. Diz respeito à forma de se relacionar com a natureza buscando nela a subsistência. A agricultura ancestral é uma forma de expressão cultural desses povos e pode ser concebida como um dos elementos identitários dessas sociedades.

Desta forma, pode-se afirmar que ao tomar para si a agricultura ancestral como uma das principais formas de manejo da terra, esses sujeitos se opõem à maneira como os não indígenas desenvolvem suas práticas agrícolas, uma vez que a forma como pensam seu sistema de plantio não afeta o ecossistema. Ao articularem seus conhecimentos com os de seus ancestrais, tomam consciência de que o uso de agrotóxicos e outros tipos de pesticidas pode prejudicar a terra.

Por não pensarem o meio ambiente de forma dissociada ao seres humanos, em

oposição à forma fragmentada pela qual opta grande parte da sociedade não indígena, pressupõe-se que esse modelo de vida se fortalece e se consolida primeiramente pelo fato de esses povos conceberem a terra enquanto ser vivo, a tal ponto de chamá-la de mãe. Por isso entendem que ela precisa ser cuidada, preservada.

As contribuições da prática da agricultura ancestral fortalecem não só a essência identitária como também se torna o que descreve Oliveira (2021), um modo de vida, um eixo orientador da prática educativa desenvolvida no chão das escolas indígenas do povo Xukuru do Ororubá (2021). Conjecturamos que a representação do Limolaygo Toype ao se fortalecer no exercício da agricultura em diálogo com as memórias ancestrais, preserva os saberes partilhados pelos mais velhos e efetua, por sua vez, um efeito de resgate de informações perdidas ao longo do tempo por alguns indígenas.

As reflexões acerca da agricultura como um modo de vida Xukuru não se projeta apenas nas práticas pedagógicas do campo educativo, mas também se desvela em coletivos do território, como o Jupago Kreká¹⁵, Poyá Limolaygo¹⁶, e em espaços como a Casa de Sementes Mãe Zenilda¹⁷, além de eventos anuais como o Urubá Terra (encontro de partilha de sementes criolas). Ao realizarem discussões alinhadas à questão da agricultura fomentam formações e por conseguinte deliberações diversas.

No campo das representações sociais a agricultura torna-se uma marcação social desses interlocutores, uma vez que pressupõe uma ação cognitiva que ao ser marcada socialmente se impregna de significados sociais, os quais se transformam numa rede de significados que se enraízam nos sistemas de pensamento e desembocam em práticas coletivas (Almeida, 2009). Esses compartilhamentos ou consensos se vinculam às análises de pesquisadores que realizaram investigações junto ao povo indígena da etnia Xukuru do Ororubá.

¹⁵ “Jupago” é um tipo de objeto utilizado durante os rituais do toré. Por sua vez, a terminologia “Kreká” significa cabeça. Juntos, os termos significam “boas energias na cabeça” e representam um dos coletivos dessa etnia que prima por assessorar os indígenas no processo de comercialização de produtos plantados no território sob a perspectiva da agricultura ancestral Xukuru;

¹⁶ A tradução da palavra “Poyá” significa pé e “Limolaygo” faz referência à palavra território. Juntas, significam “pé no chão”. O coletivo Poyá Limolaygo é a denominação dada a uma instância organizativa da juventude Xukuru do Ororubá constituído a fim de fortalecer os princípios defendidos pelo seu povo, dentre os trabalhos desenvolvidos por este destacam-se o roçado coletivo e os encontros da juventude Xukuru.

¹⁷ A Casa de Sementes Mãe Zenilda é um espaço construído na aldeia Couro Dantas. Ao assumir a funcionalidade de Centro de Formação em Agricultura Tradicional destaca-se pelo papel de construir estratégias que fomentam a formação e fortificação de práticas da agricultura ancestral.

Tabela 12 - Sentenças compartilhadas por mais de 80% dos docentes das regiões Agreste, Ribeira e Serra.

SENTENÇAS	Professores região Agreste		Professores região Ribeira		Professores região Serra	
	f	%	f	%	f	%
2 - O Limolaygo Toype faz referência ao respeito à Mãe Terra e à garantia do usufruto coletivo do território.	14	100%	10	100%	26	100%
3 – O Limolaygo Toype é a materialização do Projeto Político Societário (projeto de vida) do povo indígena Xukuru do Ororubá.	13	93%	10	100%	22	85%
5 - O Limolaygo Toype possibilita a cosmogestão territorial e ambiental do povo Xukuru.	13	93%	9	90%	23	88%
7 - A experiência com o Limolaygo Toype materializa-se nas mobilizações internas do povo Xukuru.	14	100%	10	100%	25	96%
8 - A experiência com o Limolaygo Toype materializa-se no chão da sala de aula a partir de uma prática pedagógica diferenciada.	13	93%	10	100%	25	96%
9 - O Limolaygo Toype representa a oposição aos ideais neoliberais.	10	——	8	80%	18	——

Fonte: o autor.

No que diz respeito à sentença de número 02, a qual elucida que a representação social do Limolaygo Toype faz referência ao respeito à Mãe Terra e à garantia do usufruto coletivo do território, verifica-se que o consenso estabelecido foi de 100%. Como já destacado, percebe-se que esses interlocutores possuem uma relação afetiva com a terra, a qual possui um grande significado, quer seja no campo espiritual, cultural, identitário ou material. Isto posto, infere-se que o ideário de propriedade privada não dialoga com o projeto de vida desses interlocutores.

Ao conceber o território como um bem comum a todos e todas pertencentes a uma dada etnia, compreende-se que os indígenas, em suas lutas em prol da retomada e reapropriação das terras que lhes pertencem, se contrapõem à noção de propriedade privada estabelecida pelo modelo pensado no mundo ocidental durante a história de desenvolvimento das sociedades.

Como assinala Ramos (1998), as reivindicações junto às autoridades nacionais acerca da retomada do território são pensadas de forma comunitária, logo a utilização desse espaço geográfico é visualizada enquanto posse coletiva.

Ao tratar dos interlocutores desta pesquisa, vale destacar que nas assembleias anuais do povo Xukuru se tem levantado discussões sobre essa questão. Entende-se que o que garante a posse de um dado espaço dentro do território é sua ocupação e os trabalhos nele desenvolvidos. No caso uma família que por algum motivo venha a se mudar de aldeia ou região, ou ainda se for morar fora do território indígena, o espaço anteriormente ocupado não poderá ser vendido ou alugado para outro indígena. Em diálogo com as lideranças de cada aldeia o espaço desocupado pode ser cedido para outra família residir.

No que cencerne à sentença de número 03, a qual compreende que o Limolaygo Toype é a materialização do projeto político societário (projeto de vida) do povo indígena Xukuru do Ororubá, o percentual de concordância apresentou-se a partir de 85%. Acredita-se que o consenso alinhado a essa afirmativa parte do princípio de que o território é o ponto de partida para se projetar o futuro.

Frente ao exposto, depreende-se que esse projeto de vida, pensado de forma comunitária, leva em consideração elementos já destacados em outras sentenças, como: as práticas socioculturais; identitárias; as memórias que circulam e reafirmam a necessidade de permanecer em coletivo; a contante ligação com o meio ambiente; as vivências das tradições incorporadas e expressadas nas inúmeras dimensões da vida cotidiana; a relação com o sagrado e a preservação da história a partir de vários veículos comunicacionais.

O projeto de vida desse povo repercute também nas práticas de subsistência, seja no plantio, na pecuária, seja em outras formas de trabalho. No campo educativo, na forma como se configura a educação escolar indígena; no trabalho social com os jovens e adultos, assim como na maneira de atuar na saúde indígena.

Compreende-se que o projeto de vida da etnia Xukuru do Ororubá é pensado a fim de fortalecer não só os princípios ancestrais transmitidos pelos toypes, mas também para fortificar um modelo de sociedade pensado comunitariamente para respeitar as subjetividades, formar guerreiros/guerreiras conscientes de historicidade, atuantes nos diferentes segmentos sociais dentro ou fora do seu espaço de origem. Um projeto de vida que garanta a ligação com a dimensão sagrada, em suas distintas formas de expressão, que vivifique suas raízes históricas e que não perca de vista a garantia dos direitos conquistados, de cobrança por políticas públicas de acessibilidade, de atendimento social, conforme suas particularidades e características.

A afirmativa de número 05 aponta que o Limolaygo Toype possibilita a cosmogestão territorial e ambiental do povo Xukuru. O percentual de consenso destaca-se com 88% de concordância. Acredita-se que a gestão sociopolítica dessa etnia é pensada a partir do viés da coletividade. Alguns representantes são: cacique, vice-cacique, pajé, as lideranças de cada aldeia e as comissões presentes nesse território.

Infere-se que a cosmogestão do território se configura tomando como princípios da “[...] identidade, tradição, cultura, memórias e histórias, e, principalmente, a relação com a Força Encantada, com o Sagrado e com a Ancestralidade” para a articulação de suas ações (Oliveira, 2021, p.76). Verifica-se que esses elementos delimitados pela autora fundamentam não só a cosmogestão, mas também a própria conformação do projeto de vida coletiva, incorporando-se em ações individuais.

Em relação à sentença de número 07, a qual parte do princípio de que a experiência com o Limolaygo Toype materializa-se também nas mobilizações internas do povo Xukuru, o nível de consensualidade delimitou-se a partir dos 96%. Depreende-se que a participação nas mobilizações diz respeito à incorporação dos princípios presentes na organização do projeto de vida e utilizados na cosmogestão do território.

O processo educacional e os trabalhos coletivos desenvolvidos pelas diferentes comissões presentes no território contribuem de maneira relevante nessa dinâmica, haja vista que possibilitam a conscientização e a participação dos guerreiros/guerreiras nos movimentos em favor dos direitos indígenas garantidos em lei, os quais são constantemente atacados.

Infere-se, nesta perspectiva, que a representação social do Limolaygo Toype, como afirma Doise (2002), nutre determinadas tomadas de posição, assim como orienta e rege comportamentos, como destaca Abric (1998), interferindo nas relações e criando expectativas da realidade, que no caso dos nossos interlocutores justifica a maneira como se articulam politicamente entre si e com outros povos.

A representação do Limolaygo Toype vivifica e potencializa as ações reclamadas por esses povos, garantindo assim sua representatividade na busca por políticas públicas que reconheçam seus anseios, sua filosofia de vida e forma de organização.

No que diz respeito à sentença de número 08, a qual parte do pressuposto de que a experiência com o Limolaygo Toype materializa-se no chão da sala de aula a partir de uma prática pedagógica diferenciada, observou-se que o percentual de concordância destacou-se a partir de 93% de consensualidade. Conclui-se que o campo educativo é

permeado de representações que giram em torno do Limolaygo Toype. Vale destacar que essa dinâmica acontece de maneira intencional e politicamente organizada, primando pela manutenção de filosofias e maneiras de viver.

A fim de garantir a manutenção do universo simbólico singular e a formação de guerreiros/guerreiras conscientes de seu papel social e de sua historicidade, esses povos pensam em coletividade o projeto político pedagógico de suas escolas em diálogo com os conhecimentos transmitidos nacionalmente e aqueles saberes próprios da etnia. Esta forma de pensar a educação escolar garante o aprofundamento dos elementos supracitados por Oliveira (2021), quando trata da dimensão identitária, cultural, do sagrado, da ancestralidade, da tradição e das memórias.

A representação do objeto estudado, ao se refletir nas práticas pedagógicas docentes através de comportamentos e ações, não só contribui com a formação identitária das novas gerações, mas também com o próprio ideal de ser humano que se almeja, em consonância com o sistema social. Ao formar as novas gerações através da perspectiva das comunidades tradicionais, esses professores revigoram suas próprias visões de mundo, simultaneamente às representações sociais do Limolaygo Toype e as ideologias que circundam sua territorialidade.

Para além dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais da prática profissional, entrelaçam-se os saberes ancestrais constituídos na vivência dos toypes e transmitidos por meio da cultura, assim como os saberes do sagrado, os quais envolvem as práticas e a relação com a dimensão espiritual e cosmológica, cultuada e disseminada nos diferentes espaços do território.

No que concerne à sentença de número 09, a qual destaca que o Limolaygo Toype representa a oposição aos ideais neoliberais, apenas os interlocutores da região Ribeira apresentaram um consenso de 80%. Verifica-se que o percentual de consensualidade entre a região Agreste e a região Serra ficou abaixo de 80%, a primeira se manteve entre 71% e a segunda em 72%, no entanto cabe considerar que esta frequência se aproxima do percentual de análise proposto em nossa tabulação.

Pressupõe-se que esse percentual pode ter se dado por uma razão específica que diz respeito à incompreensão do significado de alguns termos, uma vez que mais de um interlocutor solicitou explicações sobre tal afirmativa. Em relação a consensualidade acreditamos que esta diz respeito aos princípios que dialogam com o bem-viver (Acosta, 2016), que preza por valores, experiências e práticas que se opõem ao ideal de desenvolvimento capitalista.

Com base na representação social do Limolaygo Toype, acredita-se que se estabelecem opções de viver em diálogo com a natureza, com seus recursos, com a biodiversidade, em parceria com os elementos externos ao território, tendo em conta que esses interlocutores não estão dissociados do mundo moderno, mas que visualizam o mundo e atuam nele a partir de uma visão consciente, sustentável e não degradante.

Os consensos estabelecidos entre os docentes das três áreas são frutos de diversos fatores que trafegam entre as memórias coletivas daqueles que presenciaram a perda e a retomada do território e as diferentes mobilizações que constituíram e constituem forte eixo para a construção de um projeto de vida específico que resguarde seus anseios e direitos.

Cabe aqui destacar o papel da comunicação na dinâmica estabelecida, haja vista colaborar com a conformação da representação social do Limolaygo Toype. Para Doise e Moscovici (1991), a consensualidade estabelecida integra-se a um processo de comunicação complexo, que conduz o indivíduo a realizar ações, tomar decisões, assumir posturas específicas ao lidar com certas questões, as quais são apresentadas por acordos sociais consensuais, tacitamente aprovados por coletivos.

6.3 Representações sociais do Limolaygo Toype: as variações entre os grupos

Além de verificar o campo comum das representações sociais do Limolaygo Toype partilhadas pelos professores indígenas Xukuru das regiões do Agreste, Ribeira e Serra, neste item buscou-se delinear as possíveis variações que circulam em torno do objeto da representação. Para este feito tomamos como base os discursos apresentados pelos professores e professoras a partir da entrevista semiestruturada.

Duarte (2004) defende que a entrevista pode contribuir de maneira significativa no mapeamento de práticas, crenças e sistemas que circulam no universo social do indivíduo. Acredita-se que essa técnica é de suma relevância no processo de identificação das variações que circundam o conteúdo da representação, uma vez que os entrevistados podem discorrer sobre a temática questionada sem limitações, como afirma Minayo (2008). A partir dessa técnica de investigação foi possível compreender de maneira aprofundada as relações que os interlocutores deste estudo nutrem com o objeto da representação.

Cabe ressaltar que a análise das entrevistas foi realizada com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), sob a perspectiva da análise temática. Esta, por sua vez,

possibilitou reconhecer os diversos temas ou unidades de significação, os quais compreendemos enquanto núcleos de sentidos presentes nas falas dos docentes participantes, ao serem analisadas conforme os critérios estabelecidos pela técnica utilizada.

No que concerne aos dados coletados, estes foram organizados em sete categorias conforme as principais variações encontradas em consonância com o objeto estudado. Os sujeitos foram identificados em números cardinais para manter suas identidades resguardadas. Para elaborar as unidades de contexto e unidades de sentidos fez-se uso de uma grelha de análise conforme os fundamentos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

Surgiram as seguintes categorias de análise: (i) Limolaygo Toype enquanto elemento de retroalimentação dos princípios ancestrais de coletividade, territorialidade e identidade; (ii) Limolaygo Toype enquanto projeto de vida; (iii) Limolaygo Toype enquanto elemento de manutenção de práticas socioculturais; (iv) Limolaygo Toype enquanto espaço de memórias; (v) Limolaygo Toype enquanto elemento de subsistência material e simbólica; e (vi) Limolaygo Toype enquanto elemento de conformação da prática pedagógica específica.

6.3.1 Limolaygo Toype enquanto elemento de retroalimentação dos princípios ancestrais de coletividade, territorialidade e identidade

Ao examinar as falas de alguns interlocutores participantes do estudo, observou-se que a representação social do Limolaygo Toype se encontrava ancorada às unidades de contexto voltadas a ancestralidade, coletividade, territorialidade e identidade, desencadeando práticas e comportamentos que buscam resgatar e solidificar seus princípios de vida comunitária, conforme destaca-se abaixo:

[...] o Limalaygo Toype, terra dos ancestrais, é isso, a gente buscar esse fortalecimento, buscando em nossas raízes, principalmente o que foi perdido a partir do processo de colonização (Docente, Serra, 01).

Limolaygo Toype é terra dos ancestrais, é um espaço sagrado. A terra para nós é entendida como uma mãe, o espaço onde a gente constrói as nossas relações. É onde a gente fortalece a nossa identidade, é onde a gente realiza o nosso ritual sagrado, é também onde a gente realiza todas as práticas tradicionais e as práticas de formação, como a educação por exemplo. A gente utiliza os espaços de ritual para também realizar as ações da educação,

onde a gente povo indígena entende que a escola não é só este espaço de quatro paredes (Docente, Serra, 05).

[...] compreendemos como o poder e a força que a ancestralidade tem, para nós enquanto povo, isto representa muito porque as raízes vêm dos nossos ancestrais e a gente tenta repassar no convívio na comunidade, no convívio em sala de aula essa força que os nossos encantados têm, o poder ancestral para a gente mediar conseguir mediar este ensino dentro de um contexto que é totalmente indígena (Docente Serra 08).

Ressalta-se a tentativa de preservação de práticas transmitidas historicamente e ofuscadas pelo processo de colonização do Brasil, as quais ao serem resgatadas fortalecem dimensões simbólicas identitárias e afetivas, como afirma Haesbaert (1997). Essas dimensões, por sua vez, encontram-se alinhadas à representação social do Limolaygo Toype e geram tomadas de decisão, como garante Doise (2002). Pode-se exemplificar tais posturas na fala da docente de número 05 ao tratar da utilização do espaço territorial para o ritual do toré junto ao processo educativo e, ainda, no que esboça a docente de número 08 ao enfatizar o compartilhamento de tal representação para a comunidade e para os discentes em sala de aula.

Como sabemos, o sistema de comunicação e interação social é de suma relevância para o compartilhamento e familiarização das representações sociais (Galli, 2012). Essa difusão possibilita a percepção do universo no qual o sujeito se encontra e o contato com o conteúdo da representação que tende a gerar ações individuais ou coletivas. Os interlocutores ainda enfatizaram que,

Limolaygo Toype é a terra dos ancestrais, é a nossa história, é a nossa identidade (Docente, agreste, 03)

Toype está ligado aos mais velhos, Limolaygo está ligado a questão da terra, e assim, a terra é um elemento sagrado para nós indígenas. Que através dos mais velhos, aprendemos a respeitar a natureza (Docente, Agreste, 05).

É respeito, respeitar a nossa ancestralidade, nossos mais velhos, nossos toypes (Docente, Ribeira, 01).

Tratando das falas em destaque, enfatiza-se a representação social do Limolaygo Toype para aludir ao território concebido como um espaço sagrado e aos mais velhos, ancestrais, os quais tornam-se referências por seu contato com o sagrado, por suas contribuições na organização social do povo e suas diversas ações no processo de ensino das novas gerações. Oliveira (2009), ao tratar sobre ancestralidade, destaca que esta protagoniza a construção histórico-cultural e culmina na gestação de um projeto

sociopolítico desembocando em atitudes como o respeito às diferenças, assim como a resolução de conflitos.

Essas representações são resultantes de um processo histórico advindo do processo de colonização que retirou dos indígenas brasileiros o direito a permanecerem em seu próprio espaço geográfico. Tais representações perduraram ao longo do tempo e se aprofundaram com o desenvolvimento dessa etnia e sua experiência de retomada do território e organização coletiva. As representações se tornaram princípios de vida, mecanismos que possuem o papel de reanimar, motivar e orientar a permanência de determinadas visões de mundo e práticas sociais.

6.3.2 *Limolaygo Toype enquanto projeto de vida*

Os argumentos esboçados neste item tratam da ancoragem da representação social do Limolaygo Toype alinhada à unidade de contexto vivencial, a qual alude aos diferentes tipos de experiência que culminam na organização de um projeto de vida que nutre princípios ideológicos e culturais pensados comunitariamente, articulados com a participação de diferentes coletivos, regulando as relações sociais estabelecidas entre os xucurus.

Quando a gente fala Limolaygo, é muito forte para a gente, porque a gente está falando de terra, e essa terra para a gente não é só a terra que foi retomada onde Xikão Xukuru derramou seu sangue, outros líderes, outros ancestrais, guerreiros e guerreiras. Mas, ela significa essa forma de vida, que o povo Xukuru adquiriu com a forma de coletividade e construção de um olhar holístico realmente de uma prática que é desse coletivo, é nesse princípio de visão que não é terra só de comércio, capitalismo, mas é terra que gera vida, é a mãe terra, somos nós mulheres enquanto este ciclo de terra, que gera essa vida, que dá a vida, que tudo vem da terra e que a gente volta para a Terra (Docente, Serra, 02).

É uma das organizações do povo, que traz para a gente o ensinar, passar para as crianças o conhecimento dos mais velhos, dos ancestrais, aqueles que possuem conhecimento que precisamos resgatar, como os nossos vocábulos por exemplo (Docente, Serra, 07).

Organização dentro do povo Xukuru que só vem a acrescentar, tanto serve dentro do nosso território para determinadas reuniões, determinadas palestras que viabilize a melhoria vida de nosso povo (Docente, agreste, 01).

Pode-se depreender no discurso proferido pela docente Serra 02, que o Limolaygo Toype está interligado à noção de um modo de vida particular, holístico, o

qual destoa da maneira de viver da maioria dos não indígenas. Estes, devido às diferentes dimensões de atuação da colonialidade do ser, do poder, do saber e da natureza, conforme demonstrado nos estudos de Aníbal Quijano (2005) e Catherine Walsh, (2009,2019), encontram-se imersos nas rédeas da globalização capitalista e do seu ideal de acumulação.

Essa maneira de visualizar a territorialidade e a partir dela constituir um projeto de vida em comunhão com a natureza se aproxima das reflexões levantadas por Acosta (2016). Ao tratar sobre o bem-viver e suas múltiplas alternativas de estar no mundo, o autor infere que este oferece estratégias para se repensar as lógicas de “produção, circulação e consumo de bens e serviço” (Acosta, 2016, p.17), assim como a própria configuração das políticas sociais da civilização capitalista.

A representação desse projeto de vida opera no funcionamento cognitivo naturalizando determinadas crenças, valores e outros elementos culturais. Conforme as sequências de argumentos das docentes Serra 07 e Agreste 01, observamos que a representação do Limolaygo Toype assume uma posição relevante nas relações de trocas simbólicas contribuindo com o funcionamento desse projeto societário nas diferentes regiões do território xukuru.

6.3.3 Limolaygo Toype enquanto elemento de manutenção de práticas socioculturais

Outra variação da representação social do Limolaygo Toype ancorada pelos interlocutores se encontra atrelada à preservação de práticas socioculturais, tradições, imaginários sociais e crenças compartilhadas em seu cotidiano e em suas diferentes relações sociais.

Limolaygo Toype é a valorização da nossa terra, das crianças, da nossa cultura, é a valorização de nossas tradições (Docente, Serra, 03).

Limolaygo Toype, é a terra, o cuidado, é a preservação, é tudo que a gente pensa na natureza, [...] eu sou professora há 33 anos, comecei aqui e assim, foi muito bom esse processo de luta, de resistência. Quando eu comecei, era o município e hoje a gente já têm uma educação diferenciada, hoje a gente pode trabalhar nossa identidade, antigamente a gente não podia fazer isso (Docente, Serra, 04).

Limolaygo é nossa mãe terra e Toype são as pessoas mais velhas. A gente aprende muito com essas pessoas da comunidade. O Toype é valorizado, porque passa os conhecimentos de antigamente para a gente poder passar para nossos estudantes (Docente, Serra, 06).

Nos argumentos apresentados acima observa-se que o Limolaygo Toype alude não só a valorização do solo em que se vive para as novas gerações, como também a expressão cultural, que diz respeito ao direito de vivenciar suas práticas ancestrais sem restrições, a expressar suas singularidades e poder transmitir esse arcabouço sociocultural para os mais novos, para aqueles que não experimentaram as circunstâncias de confronto.

Durante esse processo de transmissão das narrativas ancestrais, saberes alinhados aos rituais do toré, as práticas de cultivo, as produções artísticas, as cosmovisões, os mitos, ou seja, um sistema de conhecimento próprio daquele povo é expresso dentro das unidades escolares indígenas, com o objetivo de revitalizar as tradições e garantir a perpetuação de saberes constituídos historicamente.

Abriç (1988) afirma que ao ser disseminada no senso comum a representação do Limolaygo Toype, esta tende não só a intervir nas relações e estabelecer dinâmicas específicas atribuídas de sentidos particulares, como favorece o enraizamento do sistema de pensamentos que vai se naturalizando socialmente na relação do sujeito com o objeto representado.

Cabe destacar que o compartilhamento de saberes específicos em consonância com as representações sociais próprias do povo dentro do campo educativo é assegurado pela Constituição de 1988, assim como por outras leis, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e outros decretos que primam por uma educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural.

6.3.4 Limolaygo Toype enquanto espaço de memórias

Os sujeitos apresentam a ancoragem da representação social do Limolaygo Toype em conexão com as memórias coletivas construídas ao longo do tempo junto àqueles que se fazem presentes e aqueles que já se foram. Estes, de alguma forma, construíram laços que permanecem com o passar do tempo, assim como memórias de ações ou circunstâncias vivenciadas que são exemplos de força, respeito e admiração, como destacado abaixo:

“Quando se fala de Limolaygo Toype eu entendo que está se falando de nossa terra, do nosso chão, do nosso meio ambiente. Então a gente traz para os meninos a nossa realidade para que eles tenham a compreensão do quanto foi sofrido a nossa luta, nós temos uma realidade hoje de muita luta, de muita

conquista, o que o nosso cacique passou para que hoje nós estivéssemos com esse pedacinho de terra, para que nós possamos chamar de nossa” (Docente Serra 10).

“Fala da nossa natureza, da nossa terra, que é uma coisa muito importante para nossa história como indígena, que teve muita luta para chegar até aqui, para conquistarmos tudo que temos, desde a educação. A terra, o Limolaygo Toype é uma base muito importante para a gente enquanto educador, então a gente tenta repassar todos os dias para nossos estudantes dentro da sala de aula em nossa prática pedagógica” (Docente, agreste, 04).

Com base no exposto, depreende-se que as memórias preservadas possuem grande relevância no processo de articulação e impulsionamento dessa etnia e na formação das novas gerações. As memórias individuais ao se tornarem coletivas se organizam em relações consensuais, possibilitando que as reações e encadeamentos que se manifestavam de maneira individual se manifestem de forma coletiva.

Conforme Muñoz (2003), as memórias são configuradas com significações coletivas e individuais, conforme sua relação com o objeto. Elas permitem que todos, sem distinção, tenham acesso a conhecimentos de fatos e pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para determinados acontecimentos.

Cabe aqui destacar que na tentativa de tornar vivas as memórias e usá-las como instrumento de reflexão sobre o projeto societário, frases e pensamentos de personalidades importantes para o povo Xukuru são usadas no dia a dia como conteúdos didáticos, palavras-chave e em eventos de organização coletiva.

Dentre as inúmeras frases utilizadas encontram-se as que foram expressas pelo cacique Xikão, que se tornou fonte de inspiração à continuidade do projeto de vida para sua própria etnia e para os povos originários de outros estados. As diversas reflexões suscitadas por esse cacique sobre saúde, educação e outros direitos sociais (Oliveira, 2021) possui grande valor simbólico para seus sucessores. Ele perdeu a vida durante o processo de retomada do território, por isso é lembrado como modelo de luta, ensinamento e resistência.

“[...] o Limolaygo Toype é mais do que simplesmente a terra ancestral, é a base cosmológica do povo. Quando a gente fala sobre a terra ancestral, a gente está falando sobre o território, mas sobretudo a gente fala também sobre memória, uma memória coletiva das pessoas que habitam este território. E esta memória coletiva ela norteia o nosso processo em busca de construção do nosso projeto de vida. Então, eu acho que a gente tem muita relação de olhar o Limolaygo Toype como uma fonte, eu diria que é a fonte mais importante que a gente tem, porque é através do Limolaygo Toype que a gente conhece o passado, que a gente organiza o presente e pensa o futuro” (Docente, Agreste, 06).

O Limolaygo Toype é a base para a concepção de mundo desses interlocutores. A partir das memórias coletivas sustentadas nas relações sociais, ancoradas em suas expressões culturais, crenças, cosmologias e práticas de subsistência, como por exemplo, a agricultura tradicional, potencializam-se as ações cotidianas identitárias. Conforme Munduruku (2018), ao encontrar novos sentidos a memória se perpetua a partir de elementos novos, repercutido durante o percurso histórico. Nesta investigação tomamos a memória enquanto elemento primordial para a composição da representação social do Limolaygo Toype.

6.3.5 Limolaygo Toype enquanto elemento de subsistência material e simbólico

A ancoragem da representação social do Limolaygo Toype se encontra associada à harmonia com o meio ambiente e os recursos que dela derivam, os quais possuem valor material e simbólico para os interlocutores. A natureza representa o alicerce vital para a organização da vida social desses povos.

O projeto político pedagógico do povo Xukuru (Xukuru, 2005) busca interagir com a mãe natureza a partir dos diferentes tipos de utilização do território. Destacam-se as falas dos participantes deste estudo quanto ao cuidado e à preservação do meio ambiente.

As matas, a terra. Envolve a ciência, a natureza em si (Docente, agreste, 02)

Eu entendo que o Limolaygo Toype fala sobre a terra, que a gente tem que cuidar, preservar, plantar, se relacionar bem com a mãe natureza que faz parte do Limolaygo, que é terra, Toype, velho (Docente, Ribeira, 02).

O respeito pela natureza faz parte dos conhecimentos dos povos tradicionais. A Docente Agreste 02 denomina esses conhecimentos de ciência. São os saberes derivados das experiências de uma medicina ancestral, formulada a partir do uso de plantas medicinais e práticas de cura que dialogam com energias fornecidas pelo ambiente em que se encontram.

Além de manter viva a memória coletiva, o espaço físico, as florestas, possuem significados simbólicos em potencial, pois a terra não é apenas um espaço de trabalho,

mas sim, o ser que dá a vida e por isso é chamada de mãe. Ela permite a subsistência física e espiritual, como bem podemos observar abaixo:

“É a nossa mãe, em todos os termos, é a que nos permite o alimento, o pão na nossa mesa diária. É tudo na nossa vida (Docente, Agreste, 08)

“[...] Limolaygo Toype é onde a gente vai buscar a nossa força, a gente procura nossa força na terra no território, então a gente vai buscar esta força no Limolaygo Toype para trazer para os nossos estudantes e nos fortalecer enquanto indígena e fortalecer o nosso alunado” (Docente Agreste 09).

A representação do Limolaygo Toype enquanto meio de subsistência material funciona como possibilidade de garantir a sobrevivência e o sustento dos povos originários. Exemplifica-se nas práticas da agricultura ancestral e nas atividades agropecuárias realizadas na perspectiva de utilização da terra de forma equilibrada e consciente, opondo-se às práticas de envenenamento da terra por meio de agrotóxicos.

Ao tratar da representação do Limolaygo Toype enquanto meio de subsistência simbólica depreende-se que este diz respeito a um sistema de crenças, mitos, rituais e cosmovisões particulares da população Xukuru. Estes acreditam manter conexão com o sagrado, com os antepassados, com a essência mística do território, da natureza e seus recursos através de seus cultos religiosos. Conforme Araújo (2012), a espiritualidade é tomada como um referencial, um aspecto identitário dessa população, assim como de outros povos originários.

No campo das representações sociais o Limolaygo Toype carrega em seu bojo uma dimensão que transcende o material, sendo forjado na coletividade, a partir de presença imagética da espiritualidade ancestral. Almeida (2009, p.719), ao indicar que as dinâmicas sociais “interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais” possibilitam que os indivíduos se orientem em sociedade.

Cabe enfatizar que a partir da experiência coletiva essa representação social garante também uma experiência individual que é visualizada a partir da relação que os sujeitos nutrem com o objeto da representação. Favorece a constituição da visão de mundo e a busca de sentido da vida com base em crenças religiosas. Em consonância com essa afirmativa, Doise (2002) afirma que as representações sociais são geradoras de relações simbólicas entre os sujeitos e os coletivos e influenciam as tomadas de decisão e suas relações sociais.

6.3.6 Limolaygo Toype enquanto elemento de conformação da prática pedagógica específica

A presente variação diz respeito à ancoragem da representação social do Limolaygo Toype na prática pedagógica dos docentes interlocutores deste estudo e os seus possíveis desdobramentos no ambiente escolar. Conforme a concepção de prática pedagógica apresentada por Souza (2009), a prática coletiva conformada pela prática de diferentes agentes do campo educacional é marcada por intencionalidades e afetos.

Consideramos que a representação do objeto estudado nesta pesquisa envolve as tarefas cognitivas dos interlocutores e rege suas tomadas de decisão, comportamentos, visões de mundo e princípios de vida defendidos comunitariamente, assim como as narrativas que envolvem o território e que também são transmitidas por esses sujeitos em meio às ações desenvolvidas na educação escolar.

Imersos na territorialidade Xukuru e tendo experienciado os inúmeros confrontos em prol da retomada e defesa do seu modo de vida, conclui-se que a prática pedagógica e a transposição didática desses profissionais conformam-se a partir do Limolaygo Toype, como destaca a professora Agreste 07:

“A questão do Limolaygo Toype está intrínseca na nossa prática pedagógica, que é a gente pegar muitas das vivências que os nossos ancestrais tiveram, suas vivências, suas experiências e trazer, e abordar para os nossos estudantes hoje. Porque eles passaram por experiências que precisa ser repassado para os demais justamente para que este fortalecimento, essa identidade, essa construção da identidade ela seja bem embasada, e aí eles tiveram uma vivência de situações muito importantes, uma que eu trago é o processo de retomadas que foi no processo de demarcação e de reconquista do território e hoje, graças a Deus nós estamos com território na mão, nós não passamos mais por isto. Eu ainda peguei parte, mas os meus estudantes não passaram por este processo de retomada. E essa questão Limolaygo Toype, da terra dos ancestrais. É justamente isso, a gente está fortalecendo está vivências que aconteceram que foram e são importantes para o nosso processo de construção, para eles que não vivenciaram esta experiência” (Docente Agreste 07).

Enfatiza-se que para além das ações pedagógicas comuns a todos os professores, os papéis dos docentes das escolas indígenas transcendem suas funções pedagógicas, à medida que possibilitam a construção dos conhecimentos técnicos e científicos de caráter nacional como preceitua a Constituição Federal de 1988. Concomitante ao exercício profissional, possibilita práticas que contribuam com o aprofundamento dos

discentes nos diferentes contextos da dinâmica cultural, reforçando e valorizando suas histórias de luta e organização cultural.

Nesta perspectiva, os docentes indígenas Xukuru são protagonistas de suma relevância na educação escolar, pois estes além de terem consciência dos principais anseios da população nativa, conseguem transitar entre os saberes necessários à manutenção das narrativas do seu povo e aqueles exigidos pelo currículo. Oliveira (2021, p.68) afirma que existe nesse território uma

“[...] Pedagogia Xukuru [que] germina da Ancestralidade e da Força Encantada, ao mesmo tempo em que é fortalecida por elas. E, ao chegar nos espaços da sala de aula, possibilita o pensar e o fazer da educação escolar do povo, que é parte integrante do projeto de sociedade Xukuru”.

Em virtude dessa pedagogia Xukuru, que se constitui tomando como base os referenciais destacados pela autora, inferimos que a prática pedagógica desses docentes assume uma característica intercultural e dialógica. A prática pedagógica exercida por esses profissionais realiza impactos relevantes na organização social do território, principalmente no fortalecimento da identidade indígena.

Para exemplificar esta afirmação relatamos algumas atividades dos interlocutores durante o processo de visitas às escolas a fim de realizar as entrevistas e os questionários. Foi possível encontrar muitos desses profissionais efetuando práticas como o toré sagrado enquanto ponto de partida para a iniciação das aulas, assim como a aplicação das falas do cacique Xikão para tratar de conteúdos que dialogam com a defesa da natureza e da agricultura ancestral.

Notou-se que os espaços escolares se encontram repleto de cartazes que dialogavam com eixos norteadores do projeto político pedagógico das escolas Xukuru: terra, identidade, história, organização e interculturalidade, espiritualidade e agricultura (Xukuru, 2005), assim como imagens das lideranças da organização social do povo Xukuru.

Com suas funções expandidas para além de potencializar a conscientização dos elementos simbólicos que circundam a etnia Xukuru, tais práticas possibilitam que os estudantes conheçam as histórias do seu povo e a sua organização sociocultural. Esses profissionais, com o auxílio do Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá – COPIXO, contribuem na organização e no desenvolvimento das assembleias anuais, possibilitando reflexões sobre seu projeto de futuro (Oliveira, 2021), que por sua vez orienta a prática pedagógica materializada no campo escolar.

A representação social do Limolaygo Toype trafega em distintas simbologias permeadas nos diferentes conjuntos de relações sociais configuradas dentro do território Xukuru, gerando regulações no sistema cognitivo da população. Aqui se destacam as variações que regem a relação dos professores indígenas Xukuru junto ao Limolaygo Toype. Por conseguinte, consideramos que o Limolaygo Toype faz parte de um metassistema que opera nas dinâmicas sociais desse povo através de regulações que favorecem a continuidade de suas práticas sociais por meio de ações que são vivenciadas a todo momento dentro do território de maneira consensual, fortalecendo a continuidade de um modo particular de vida.

7 Considerações Finais

Esta investigação buscou identificar as representações sociais do Limolaygo Toype compartilhadas pelos docentes indígenas do povo Xukuru do Ororubá. Para este feito objetivou-se analisar o campo comum das representações sociais do Limolaygo Toype e examinar possíveis variações de posicionamento dos docentes Xukurus da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em torno dos princípios organizadores das representações sociais do Limolaygo Toype.

A representação social do Limolaygo Toype partilhada pelos/as docentes indígenas é a sustentação e difusão do seu modo de vida. Ao tratar sobre o campo comum das representações sociais do objeto em questão, ancoradas pelos interlocutores, depreende-se que estas se encontram alinhados a determinados elementos, tais como: territorialidade, identidade, ancestralidade, memória, coletividade, cosmogestão territorial e educação. Os elementos preconizados dialogam com ideais compartilhados pelos povos originários do nosso país e se associam a literaturas, pesquisas acadêmicas e leis difundidas acerca dessas populações em seu modo de viver.

As representações sociais compartilhadas possibilitam não só a manutenção dos princípios defendidos por essa etnia, como também garantem a organização e reorganização coletiva quantas vezes for necessário. Doise (2002) e Almeida (2009) afirmam que essas representações ao serem conformadas trazem consigo consensos e dissensos/variações. Deste modo pode-se afirmar que os interlocutores apresentaram diversas variações demonstrando características particulares das relações que nutrem com o Limolaygo Toype.

Ao recorrer às elucidações de Doise (2002) sobre os quatro níveis de análise das representações sociais – intraindividual, interindividual, intergrupar e societal – conjectura-se que as delimitações desses níveis se aparentam tênues, uma vez que o indivíduo ao se relacionar com o objeto da representação trafega por todos os níveis, pois se encontra imerso em uma sociedade que defende tais representações.

Tratando-se dos interlocutores desta pesquisa, mesmo sabendo que estes nutrem uma relação intraindividual com o Limolaygo Toype, tem-se em conta que eles se encontram inclusos em outro grupo, o grupo de professores indígenas da educação Xukuru, que por sua vez pode demonstrar outra forma de se relacionar com o objeto da representação, conforme o nível interindividual. Por outro lado, dentro do coletivo dos profissionais da educação presentes no território, os professores desenvolvem funções específicas, em concordância com as prerrogativas do nível intragrupal.

Quanto ao quarto nível, o societal, que se direciona aos “sistemas de crença, representações, avaliações e normas sociais” (Almeida, 2009, p.724), verifica-se que os interlocutores se encontram imersos em uma realidade que se desenvolve com base em crenças ancestrais que determinam práticas a serem desenvolvidas em coletivo, dando sentidos a comportamentos. Acredita-se que essas particularidades em diálogo com o Limolaygo Toype esboçam marcações sociais que dizem respeito à forma como esses interlocutores dão significado ao objeto da representação e reagem individualmente às vivências atreladas a ele.

Cabe enfatizar que as variações delimitadas durante a aplicação dos questionários demonstraram-se diversas. Desta forma é possível afirmar que a representação social do Limolaygo Toype compartilhada pelos docentes indígenas do povo Xukuru do Ororubá assume um caráter polissêmico. A representação social do Limolaygo Toype faz parte de um metassistema que configura relações normativas que retroalimentam crenças, ideais de vida e memória coletiva. Diante disto considera-se que a representação do Limolaygo Toype inspira e orienta práticas coletivas tradicionais advindas de experiências ancestrais vividas dentro do território Xukuru do Ororubá.

Por sua vez, ao torna-se um eixo orientativo da prática pedagógica dos docentes indígenas atuantes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na educação escolar Xukuru, contribui de maneira relevante não só para a constituição das identidades das novas gerações, mas também para a conformação da identidade dos próprios professores e professoras xukurus que se tornam protagonistas do processo de difusão de tais representações sociais no ambiente escolar.

Isto posto, indagações como: quais são as representações sociais compartilhadas sobre o ser professor Xukuru? Quais as principais práticas desenvolvidas em sala de aula que dialogam com a representação social do Limolaygo Toype? Em que medida o Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO) contribui com a formação de tais docentes? Nos impulsionam a darmos continuidade a nossos estudos junto a esta etnia indígena, favorecendo sua visibilidade e oportunizando que o campo acadêmico aprenda um pouco mais com estes.

Referências

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia. Literária, Elefante, 2016.

ALBA, Martha de. Representações Sociais e memória coletiva: uma releitura. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira.; SANTOS, Maria de Fátima de Souza.; TRINDADE, Zeidi Araujo (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. **Abordagem Societal das Representações Sociais**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009.

_____. A Pesquisa em Representações Sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. **Diálogos com a teoria da representação social**. Ed. Universitária, 2005.

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A política de educação escolar indígena: limites e possibilidades da escola indígena**. Orientadora: Maria Eliete Santiago. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001.

_____, Eliene Amorim de. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de educação intercultural da UFPE/CAA – Curso de Licenciatura Intercultural**. Orientador: Janssen Felipe da Silva. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.

_____. (Org). Xukuru - **Filhos da mãe natureza**: uma história de resistência e luta. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire, 1997.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações Sociais**: aspectos teóricos e aplicações à educação. In: em aberto, Brasília MEC-INP, ano 1, n. 6, jan/mar. 1994.

ARAÚJO, Marli Gondim de. **Limolaygo Toype: território ancestral e agricultura indígena dos Xukuru do Ororubá em Pesqueira e Poção, Pernambuco**. Orientador: .

Caio Augusto Amorim Maciel. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Recife, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, Martin W. Análise de Conteúdo Clássica: uma revisão. In: BAUER, M e GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petropolis. Vozes. 12^a ed. 2008.

BERG, Heidi. S. (Org.); ALBUQUERQUE, M. do S. C. (Org.); POJO, E. C. (Org.). **Fundamentos da Educação Indígena**. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

BERTONI, Luci Mara.; GALINKIN, Ana Lúcia. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. Orgs. **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias** [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017.

BOFF, Leonardo. **O viver melhor ou o bem viver**. 2009. Disponível em: www.adital.org.br. Acesso em: 01 dez. 2023.

_____. **Sustentabilidade: o que é – o que não é**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. 57^a ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto no 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm Acesso em: 10 de fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 6.001** de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm Acesso em: 03 fev. 2023.

BRASIL. Projeto de Lei nº 3.148-A de 2023. Dispõe sobre os procedimentos para a denominação de instituições públicas de ensino indígenas, quilombolas e do campo no território nacional. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2318871 Acesso em 06 ago. 2023.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf. Acesso em 04 mar. 2023.

BRASIL. RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999. **Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em 10 set. 2023.

CARVALHO, Solange Carlos de. **A língua e o fortalecimento da identidade étnica dos Xukuru da serra de Ororubá em busca do sentido do ser**. 2018. Orientadora: Stella Virgínia Telles. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DOISE, Willem. Atitudes e Representações Sociais. In: **As Representações Sociais**. EdUERJ, Rio de Janeiro, 2001, p.187 -204.

_____. Da psicologia Social a Societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.18, n.1, p.27- 35, 2002.

_____. O retorno da sociedade à Psicologia Social. In: SIMPÓSIO GÊNERO E PSICOLOGIA SOCIAL, 2010, Brasília, Anais eletrônicos. Brasília: UnB, 2010. p. 01–07. Disponível em: http://www.technopolitik.com.br/downloads/files/Anais_do_Simposio_Genero_e_Psicologia_Social2010rp.pdf . Acesso em 10 de jan. 2024.

_____. Sistema e Metassistema. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araujo. (Orgs.). Teoria das

Representações Sociais: 50 anos. Tradução de José Geraldo de Oliveira Almeida. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 164–211.

DUARTE, R. A entrevista em pesquisas qualitativas. *Educar em revista*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos/FENAME, 1978.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano**. [tradução Rogério Fernandes]. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ESPAR, Vitória Teresa da Hora. **A interculturalidade na educação escolar indígena: as experiências curriculares de ciências do povo Pankaruru em Pernambuco**. Orientadora: Aída Maria Monteiro da Silva. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.

_____. **Processo de estadualização da educação escolar indígena e desafios para um currículo intercultural**. Orientadora: Aída Maria Monteiro da Silva. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: **Textos em representações sociais**. GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FÉLIX, Cláudio. **Entre conflitos e convívios: aspectos das políticas de educação escolar indígena no Brasil**. Campinas: Histedbr da Faculdade de Educação/unicamp, 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5145/art07_30.pdf Acesso em: 02 fev. 2023.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da (Orgs.). **Antropologia, história e educação**. São Paulo: Global; Fapesp/MARI, p. 71-111, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 80, n. 195, p. 277- 289, mai/ago. 1999.

_____. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Revista PerCursos**. v. 2, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490/pdf> Acesso em: 03 mar. 2023.

FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANÇA LIMA, Cristiano de.; SANTOS, Felipe Barbosa dos. Saberes tradicionais e construção étnica identitária: o caso da educação escolar Xukuru. In: **I seminário Internacional Curupiras**. 01ed.: p.194. 2016.

GALLI, Ida. **A teoria das representações sociais**: do nascimento ao seu desenvolvimento mais recente. Trad. Alexandre Rosado. Revista ADM. MADE, p. 01-14, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano Editora, 2002.

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha” no nordeste**. Niterói: EDUFF, 1997.

IBGE. 2010. Indígenas. Estudos especiais: o Brasil indígena. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada> Acesso em: 06 ago 2022.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Ed.). **As representações sociais** (p. 17-44). Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

LACERDA, Rosane Freire. FEITOSA, Saulo Ferreira; Bem Viver: Projeto U-tópico e De-colonial. Interterritórios Revista de Educação. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Caruaru. V.1, Nº1. 2015. Disponível em: <http://www.revistainterritorios.com.br/media/artigos/rev.2.ibem-viver-projeto-u-topico-e-de-colonial-a-docx.pdf> Acesso em: 03 mar. 2023.

LAPENDA, Geraldo Calábria. **O dialecto Xucuru. Doxa** (Revista Oficial do Departamento de Cultura do Diretório Acadêmico da Faculdade de Filosofia de Pernambuco da Universidade do Recife), ano X, n. 10, p. 11- 23. 1962.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03 mar. 2023.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O Índio Brasileiro**: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de Hoje. 1. ed. Brasília: MEC/SECAD MUSEU NACIONAL/UFRJ, . v. 1. 2006.

_____, Gersem José dos Santos. Educação intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil. v. 7 n. 1. **Dossiê - Educação e povos indígenas**: debates e práticas interculturais. 2017.

MACEDO, E.; PEREIRA, M. Z. C. Currículo e diferença no contexto global. In: PEREIRA, M.; CARVALHO, M.; PORTO, R. **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas: Alínea Editora, 2009.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MATOS, C.; TREZ, G. A influência da ordem das questões nos resultados de pesquisas surveys. **Revista de Administração FACES**. v. 11, n. 1, p. 151–172, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOSCOVICI, S. A psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis, RJ: Vozes 2012.

MOSCOVICI, Serge; Doise, W. **Dissensões e consenso: uma teoria geral das decisões coletivas**. Tradução: Maria Fernanda Jesuino. Lisboa: Livros Horizonte, 1991.

_____. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura: o reencontro da memória. In: Julie Dorrico, Leno Francisco Danner, Heloisa Helena Siqueira Correia e Fernando Danner (Orgs.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: Criação, Crítica e Recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 81-83. Disponível em: https://www.editorafi.org/files/ugd/48d206_093effa656194602b2bb25561277a65d.pdf Acesso em 06 mar. 2023.

MUÑOZ, M.G. Saber indígena e meio ambiente: experiências de aprendizagem comunitária. IN: LEFF, Enrique. (coord): **A Complexidade ambiental**. trad. Eliete Woff. São Paulo. Cortez, 2003.

OLIVEIRA, João Pacheco de.; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. A Presença Indígena na Formação do Brasil. **Coleção Educação Para Todos**. Série Vias dos Saberes volume 2. Brasília: MEC/SECAD; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Marciane Olegário da Silva. **Processo educacional Xukuru do ororubá: a relação com a natureza num contexto das ciências naturais e suas tecnologias**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE, 2021.

OLIVEIRA, Maria Roseane Cordeiro de. **A prática pedagógica das/nas escolas Xukuru: encontros com a pedagogia decolonial na comunidade-escola**. Orientador: Saulo Ferreira Feitosa. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA. Mestrado em Educação Contemporânea, 2021.

OLIVEIRA, Roseane Cordeiro de.; ALMEIDA, Eliene Amorim. Educação Específica e Diferenciada do Povo Xukuru: um caminho para a decolonial. **Cadernos de Estudos Sociais**, Volume 34, número 2, jan./jun. 2019.

OLIVEIRA, Eduardo David de. A epistemologia da ancestralidade. **Revista Entrelugares – Revista de Sociopoética** e abordagens afins, ISSN 1984-1787, 2009 – Disponível: <http://www.entrelugares.ufc.br/phocadownload/eduardo-resumo.pdf>, acesso em 30 de março 2023.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Unidade de Educação Escolar Indígena. **Relatório da Formação Continuada de Professores Indígenas**. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2009.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2005. p. 117-142.

RAMOS, A. R. **Sociedades Indígenas**. São Paulo: Ática, 1988.

Sá, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SACRISTÁN, G. **O Currículo uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, L. L. de C. P. dos; LOPES, J. de S. M. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SILVA, A.; P N. SOUZA, R.; T. VASCONCELOS, V. M. R. **O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento**. Educação, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-12, set.-dez. 2020.

SILVA, E. H. História, memórias e identidade entre os Xukuru do Ororubá. **Revista Tellus**. Campo Grande, UCDB, n. 12. 2007.

_____. **Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE)**, 1959-1988. 2.ed. Recife: Editora UFPE, 2017.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da; SILVA, Janssen Felipe. A Crítica Decolonial das Epistemologias do Sul e o Contexto de Constituição das Coleções Didáticas do PNLD-Campo/2013. **REALIS**, Recife, v. 4, n. 02, Jul-Dez. 2014.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e formação de professores**. 2. Ed. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-sugir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. p. 12-43.

_____, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**, v. 5, n. 1, jan./jul., 2019.

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

_____. Interculturalidade e Decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**. V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019.

APÊNDICE A – Questionário

1ª PARTE

1 - Região em que reside:

Agreste

Ribeira

Serra

1.1 Aldeia em que reside: _____

2 - Região em que atua:

Agreste

Ribeira

Serra

3 - Gênero:

Feminino

Masculino

Não binário

4 - Idade: _____

5 - Qual seu nível de escolaridade?

Magistério/Normal Médio

Graduação

Pós-graduação lato senso

Pós-graduação stricto sensu (mestrado)

Pós-graduação stricto sensu (doutorado)

6 - Há quanto tempo anos você concluiu sua formação inicial em nível de graduação:

7 - Há quanto tempo você atua na docência em escolas do território indígena Xukuru:

8 - Em que turno você atua atualmente:

9 - Em que seguimento você atua na educação Xukuru?

Educação Infantil

Anos iniciais do Ensino Fundamental

Ensino Multisseriado (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental)

9.1 – Caso sua resposta tenha sido educação infantil, em que turma você atua? _____

9.2 – Caso sua resposta tenha sido ensino fundamental, em que turma você atua?

9.3 – Caso sua resposta tenha sido turmas multisseriadas, em quais turmas você atua?

2º PARTE

Leia as sentenças contidas nos quadros abaixo e assinale com um (X) a coluna escolhida.

Sentenças	01 - Concordo Totalmente	02 – concordo parcialmente	03 – Discordo totalmente	04 – Não sei opinar
1- O Limolaygo Toype (Terra dos Ancestrais) é a representação do território xukuru em diálogo com a ancestralidade.				
2 - O Limolaygo Toype faz referência ao respeito a Mãe Terra e a garantia do usufruto coletivo do território.				
3 – O Limolaygo Toype é a materialização do Projeto Político Societário (projeto de vida) do povo indígena Xukuru do Ororubá.				
4 - O Limolaygo Toype exige uma nova forma de se relacionar com o mundo social, a partir da identidade étnica e cultural do povo Xukuru.				
5 - O Limolaygo toype possibilita a cosmogestão territorial e ambiental do povo Xukuru.				
6 - Limolaygo Toype é um dos mecanismos de retroalimentação da identidade xukuru.				
7 - A experiência com o Limolaygo toype materializa-se nas mobilizações internas do povo Xukuru.				
8 - A experiência com o Limolaygo toype materializa-se no chão da sala de aula a partir de uma prática pedagógica diferenciada.				
9 - O Limolaygo Toype representa a oposição aos ideias neoliberalistas.				
10 - O Limilaygo Toype é a representação do sagrado.				
11 - O Limolaygo Toype tem sua força motriz sustentada pela relação entre os elementos do sagrado, da territorialidade e identidade.				
12 – O Limolaygo Toype se fortalece nas práticas realizadas junto a agricultura e na valorização das memórias ancestrais.				

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada

1 - Idade do/a entrevistado/a:

2 - Gênero:

Feminino

Masculino

Não binário

3 – Aldeia em que reside:

5 – Região em que atua:

Agreste

Ribeira

Serra

6 - Ocupação profissional:

Professor(a) em turmas de educação infantil

Professor (a) em turmas dos anos iniciais ensino fundamental

Professor (a) atuante em turmas multisseriadas da educação infantil

Professor (a) atuante em turmas multisseriadas do ensino fundamental I

6 – Nível de formação:

Magistério/Normal Médio

Graduação

Especialização lato sensu

Mestrado

Doutorado

7 – Sua concepção de Limolaygo Toype:

8- Como dar-se sua relação enquanto professor(a) indígena Xukuru com o Limolaigo Toype:

9 – Como o Limolaygo Toype pode ser refletido na sua prática pedagógica docente?

10 – Que trabalhos desenvolvidos em sala de aula dialogam com o Limolaygo Toype?

11 – Há eventos e coletivos que discutem sobre o Limolaygo Toype?

12 – O Limolaygo Toype configura práticas específicas? Se sim quais?

13 - Cite cinco palavras que representam o Limolaygo Toype para você?

14 – Das cinco palavras citadas, qual a palavra que você considera mais importante:

APÊNDICE C – Grelha de análise

Unidade de contexto	Unidade de sentido	Unidade de Registro
Dimensão Ancestralidade Coletividade Territorialidade Identidade	Limolaygo Toype enquanto elemento de retroalimentação dos princípios ancestrais de coletividade, territorialidade e identidade	“[...] o Limalaygo Toype, terra dos ancestrais, é isso, a gente buscar esse fortalecimento, buscando em nossas raízes, principalmente o que foi perdido a partir do processo de colonização” (Docente, Serra, 01). “Limolaygo Toype é terra dos ancestrais, é um espaço sagrado. A terra para nós é entendida como uma mãe, o espaço onde a gente constrói as nossas relações. É onde a gente fortalece a nossa identidade, é onde a gente realiza o nosso ritual sagrado, é também onde a gente realiza todas as práticas tradicionais e as práticas de formação, como a educação por exemplo. A gente utiliza os espaços de ritual para também realizar as ações da educação, onde a gente povo indígena entende que a escola não é só este espaço de quatro paredes” (Docente, Serra, 05). “[...] compreendemos como o poder e a força que a ancestralidade tem, para nós enquanto povo, isto representa muito porque as raízes vêm dos nossos ancestrais e a gente tenta repassar no convívio na comunidade, no convívio em sala de aula essa força que os nossos encantados têm, o poder ancestral para a gente mediar conseguir mediar este ensino dentro de um contexto que é totalmente indígena” (Docente Serra 08).

		Limolaygo o significado é a nossa terra, toype nossos mais velhos (Docente Serra 09). “Limolaygo Toype é a terra dos ancestrais, é a nossa história, é a nossa identidade” (Docente, agreste, 03) “Toype está ligado aos mais velhos, Limolaygo está ligado a questão da terra, e assim, a terra é um elemento sagrado para nós indígenas. Que através dos mais velhos, aprendemos a respeitar a natureza” (Docente, Agreste, 05). “[...] essa questão da representação da terra, dos mais velhos, eu acredito que ela é meio que um mantra para nós enquanto professores, que ela norteia muito a questão territorial. Quando a gente puxa o Limolaygo Toype, a gente puxa, eu acho que a questão da ancestralidade, a gente puxa todos os eixos que trabalham com educação Xukuru. Não é simplesmente uma frase, eu acho que é uma frase como chamamento para nossa história” (Docente, Agreste, 10). “É respeito, respeitar a nossa ancestralidade, nossos mais velhos, nossos toypes” (Docente, Ribeira, 01).
--	--	--

Dimensão Vivencial	Limolaygo Toype enquanto projeto de vida	“Terra dos ancestrais, que são aqueles que hoje são encantados. Que já se foram e hoje é um encanto de luz” (Docente, Ribeira, 03). “Limolaygo toype, para mim, é a terra dos ancestrais, é o nosso convívio, é a nossa mãe terra. E os toypes são os nossos mais velhos, que a gente precisa valorizar. Os mais velhos que a gente precisa, ter eles, como reflexão para trazer para sala de aula” (Docente, Ribeira, 04). “Quando a gente fala Limolaygo, é muito forte para a gente, porque a gente está falando de terra, e essa terra para a gente não é só a terra que foi retomada onde Xikão Xukuru derramou seu sangue, outros líderes, outros ancestrais, guerreiros e guerreiras. Mas, ela significa essa forma de vida, que o povo Xukuru adquiriu com a forma de coletividade e construção de um olhar holístico realmente de uma prática que é desse coletivo, é nesse princípio de visão que não é terra só de comércio, capitalismo, mas é terra que gera vida, é a mãe terra, somos nós mulheres enquanto este ciclo de terra, que gera essa vida, que dá a vida, que tudo vem da terra e que a gente volta para a Terra” (Docente, Serra, 02).
----------------------------------	---	---

Dimensão sociocultural	Limolaygo Toype enquanto elemento de manutenção de práticas socioculturais	“É uma das organizações do povo, que traz para a gente o ensinar, passar para as crianças o conhecimento dos mais velhos, dos ancestrais, aqueles que possuem conhecimento que precisamos resgatar, como os nossos vocábulos por exemplo” (Docente, Serra, 07). “Organização dentro do povo Xukuru que só vem a acrescentar, tanto serve dentro do nosso território para determinadas reuniões, determinadas palestras que viabilize a melhoria vida de nosso povo” (Docente, agreste, 01). “Limolaygo Toype é a valorização da nossa terra, das crianças, da nossa cultura, é a valorização de nossas tradições” (Docente, Serra, 03). “Limolaygo Toype, é a terra, o cuidado, é a preservação, é tudo que a gente pensa na natureza, [...] eu sou professora há 33 anos, comecei aqui e assim, foi muito bom esse processo de luta, de resistência. Quando eu comecei, era o município e hoje a gente já têm uma educação diferenciada, hoje a gente pode trabalhar nossa identidade, antigamente a gente não podia fazer isso” (Docente, Serra, 04).
--------------------------------------	---	---

Dimensão de pertencimento/memória	Limolaygo toype enquanto espaço de memórias	“Limolaygo é nossa mãe terra e Toype são as pessoas mais velhas. A gente aprende muito com essas pessoas da comunidade. O Toype é valorizado, porque passa os conhecimentos de antigamente para a gente poder passar para nossos estudantes” (Docente, Serra, 06). “Quando se fala de Limolaygo Toype eu entendo que está se falando de nossa terra, do nosso chão, do nosso meio ambiente. Então a gente traz para os meninos a nossa realidade para que eles tenham a compreensão do quanto foi sofrido a nossa luta, nós temos uma realidade hoje de muita luta, de muita conquista, o que o nosso cacique passou para que hoje nós estivéssemos com esse pedacinho de terra, para que nós possamos chamar de nossa” (Docente Serra 10). “Fala da nossa natureza, da nossa terra, que é uma coisa muito importante para nossa história como indígena, que teve muita luta para chegar até aqui, para conquistarmos tudo que temos, desde a educação. A terra, o Limolaygo Toype é uma base muito importante pra gente enquanto educador, então a gente tenta repassar todos os dias para nossos estudantes dentro da sala de aula em nossa prática pedagógica” (Docente, agreste, 04).
---	--	--

Dimensão simbólica material e imaterial	Limolaygo Toype enquanto elemento de subsistência material e simbólico	“[...] o Limolaygo Toype é mais do que simplesmente a terra ancestral, é a base cosmológica do povo. Quando a gente fala sobre a terra ancestral, a gente está falando sobre o território, mas sobretudo a gente fala também sobre memória, uma memória coletiva das pessoas que habitam este território. E esta memória coletiva ela norteia o nosso processo em busca de construção do nosso projeto de vida. Então, eu acho que a gente tem muita relação de olhar o Limolaygo Toype como uma fonte, eu diria que é a fonte mais importante que a gente tem, porque é através do Limolaygo Toype que a gente conhece o passado, que a gente organiza o presente e pensa o futuro” (Docente, Agreste, 06). “As matas, a terra. Envolve a ciência, a natureza em si” (Docente, agreste, 02) “Eu entendo que o Limolaygo Toype fala sobre a terra, que a gente tem que cuidar, preservar, plantar, se relacionar bem com a mãe natureza que faz parte do Limolaygo, que é terra, Toype, velho” (Docente Ribeira 02). “É a nossa mãe, em todos os termos, é a que nos permite o alimento, o pão na nossa mesa diária. É tudo na nossa vida (Docente, Agreste, 08)
---	---	--

Dimensão pedagógica	Limolaygo Toype enquanto elemento de conformação de prática pedagógica específica	“[...] Limolaygo Toype é onde a gente vai buscar a nossa força, a gente procura nossa força na terra no território, então a gente vai buscar esta força no Limolaygo Toype para trazer para os nossos estudantes e nos fortalecer enquanto indígena e fortalecer o nosso alunado” (Docente, Agreste, 09). “A questão do Limolaygo Toype está intrínseca na nossa prática pedagógica, que é a gente pegar muitas das vivências que os nossos ancestrais tiveram, suas vivências, suas experiências e trazer e abordar para os nossos estudantes hoje. Porque eles passaram por experiências que precisa ser repassado para os demais justamente para que este fortalecimento, essa identidade, essa construção da identidade ela seja bem embasada, e aí eles tiveram uma vivência de situações muito importantes, uma que eu trago é o processo de retomadas que foi no processo de demarcação e de reconquista do território e hoje, graças a Deus nós estamos com território na mão, nós não passamos mais por isto, meus estudantes. Eu ainda peguei parte, mas os meus estudantes não passaram por este processo de retomada. E essa questão Limolaygo Toype, da terra dos ancestrais. É justamente isso, a gente está fortalecendo está vivências que aconteceram que foram e são importantes pro nosso processo de construção, para eles que não vivenciaram esta experiência” (Docente, Agreste,
-----------------------------------	--	---

		07).
--	--	------

APÊNDICE D – Trabalhos encontrados no Repositório Digital da Universidade Federal
De Pernambuco – UFPE

Nº	Título	Autor	Ano	Tipo	Área	Instituição
01	Povos indígenas e a luta pela terra: um estudo sobre a posse do território Xukuru de Ororubá na perspectiva de suas lideranças.	SILVA, Clara Raquel Nascimento.	2022	Dissertação	Direitos Humanos	UFPE
02	Desenvolvendo a cultura de monitoramento de sentenças da Corte Interamericana de Direitos Humanos no Brasil: o caso do povo Xukuru do Ororubá.	PINTO, Ana Carolina Amaral.	2022	TCC	Direito	UFPE
03	Medicina tradicional Xukuru do Ororubá: organização sociopolítica, práticas de cura e uso de plantas medicinais	SILVA, Kethilyn Nascimento.	2022	TCC	Nutrição	UFPE
04	“Índio tem que ser artilheiro e não artista” : ensino de arte nas escolas Xukuru do Ororubá	GALINDO, Natally Araújo da Silva.	2021	Dissertação	Educação Contemporânea - CAA	UFPE
05	A prática pedagógica das/nas escolas Xukuru: encontros com a pedagogia decolonial na comunidade-escola.	OLIVEIRA, Maria Roseane Cordeiro de.	2021	Dissertação	Educação Contemporânea - CAA	UFPE
06	Limolaygo Toype: território ancestral e agricultura indígena dos Xukuru do Ororubá em Pesqueira e Poção, Pernambuco.	ARAÚJO, Marli Gondim de.	2021	Tese	Geografia	UFPE
07	Monitoramento de decisões da Corte Interamericana de	Andrade, Breno Assis de.	2020	TCC	Direito	UFPE

	Direitos Humanos através de indicadores de direitos humanos a partir do povo indígena Xukuru, Brasil.					
08	Trajetória de vida de jovens índios Xukuru do Ororubá (Pesqueira e Poção-PE): pertencimento à etnia e projeto para o futuro.	TORRES, Vanessa Cavalcanti de.	2018	Tese	Psicologia	UFPE
09	A língua e o fortalecimento da identidade étnica dos Xukuru da Serra do Ororubá em busca do sentido do ser.	CARVALHO, Solange Carlos de.	2018	Tese	Linguística	UFPE
10	Educação estatística em escolas do povo Xukuru do Ororubá.	OLIVEIRA, Sérgia Andréa Pereira de.	2016	Dissertação	Educação Matemática e tecnológica	UFPE
11	Diversidade cultural: um estudo do modelo de gestão sociopolítica do povo Xukuru do Ororubá.	MENDONÇA, Renata de Sá.	2013	TCC	Administração	UFPE
12	Os índios Xukuru do Ororubá na ribeira do Ipojuca (Pesqueira/Porção): ambiente, memória e história (1986-2010).	LIRA, Denise Batista de.	2013	Dissertação	História	UFPE
13	Migrações Xukuru do Ororubá: memórias e história (1950-1990)	MONTE, Edmundo.	2012	Dissertação	História	UFPE
14	Descrição segmental do português falado pelos índios Xukuru, em Pesqueira-PE.	CARVALHO, Edigar dos Santos.	2012	Dissertação	Linguística	UFPE
15	Um estudo sobre os índios Xukuru a partir da noção de continuidade do self.	TORRES, Vanessa Cavalcanti de.	2011	Dissertação	Psicologia Cognitiva	UFPE
16	Ad argumentandum tantum: um olhar	FIGUEIROA, Mariana Carneiro	2010	Dissertação	Antropologia	UFPE

	antropológico acerca do processo criminal da morte do cacique Xicão Xukuru.	Leão.				
17	Dinâmicas sociais e estratégias territoriais: a organização social Xukuru no processo de retomada.	SANTOS, Hosana Celi Oliveira e.	2009	Dissertação	Antropologia	UFPE
18	"Doença que rezador cura" e "doença que médico cura": modelo etiológico Xukuru a partir de seus especialistas de cura.	Souza, Liliane Cunha de.	2004	Dissertação	Antropologia	UFPE
19	Reunindo as forças do Ororubá: a escola no projeto de sociedade do povo Xukuru.	Cavalcante, Heloisa Eneida.	2004	Dissertação	Sociologia	UFPE
20	As fronteiras do ser Xukuru: estratégias e conflitos de um grupo indígena do Nordeste.	SOUZA, Vânia Rocha Fialho de Paiva e.	1992	Dissertação	Antropologia	UFPE

APÊNDICE E – TRABALHOS ENCONTRADOS NA BIBLIOTECA DIGITAL
BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES –BDTD

Nº	Título	Autor	Ano	Tipo	Área	Instituição
01	Atenção à saúde bucal e acesso aos serviços odontológicos no território indígena Xukuru do Ororubá (Pernambuco, Brasil).	Santos, Lucas Fernando Rodrigues dos.	2022	Dissertação	Saúde Pública	Fundação Oswaldo Cruz. Instituto Aggeu Magalhães.
02	Nas páginas do romance, nas páginas da história: A lenda dos cem anos e as mobilizações dos indígenas Xukuru do Ororubá, habitantes de Pesqueira e Poção/PE (1988-2001).	BENITES, Flavio Joselino	2021	Dissertação	História	Universidade Federal de Campina Grande.
03	Os índios Xukuru e a Serra do Ororubá: história, natureza e o trabalho indígena no universo agroindustrial em Pesqueira/PE (1940-1960)	Bezerra, Edmundo Cunha Monte	2020	Tese	História	Universidade Federal da Bahia.
04	O Toré como representação religiosa entre os índios Xukuru do Ororubá (Pesqueira e Poção/PE).	Oliveira, Eraldo Gomes de	2019	Dissertação	Ciências da Religião	Universidade Católica de Pernambuco
05	O ritual sagrado: a religião indígena do povo Xukuru do Ororubá (Pesqueira e Poção-PE).	MELO, Constantino José Bezerra de	2019	Tese	Ciências da Religião	Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP

06	Fatores associados à presença de dentes em adultos e idosos da população indígena Xukuru do Ororubá, 2010.	Lima, Cecília Santiago Araújo de	2014	Dissertação	Saúde Pública	Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz.
07	Corpos abertos: sobre enfeites e objetos na Vila de Cimbres (T.I. Xukuru do Ororubá)	Lima, Clarissa de Paula Martins	2013	Dissertação	Antropologia Social	Universidade Federal de São Carlos.
08	Prevalência e fatores associados à pressão arterial elevada no povo indígena Xukuru do Ororubá, Pesqueira-PE, 2010.	Barbosa, Jessyka Mary Vasconcelos	2013	Dissertação	Saúde Pública	Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz.
09	A saúde bucal do povo indígena Xukuru do Ororubá na faixa etária de 10 a 14 anos.	Mauricio, Herika de Arruda	2012	Dissertação	Saúde Pública	Fundação Oswaldo Cruz. Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães.
10	O consumo de bebida alcoólica e o trabalho no povo indígena Xukuru do Ororubá.	Medeiros, Ana Catarina Leite Véras	2011	Dissertação	Saúde Pública	Fundação Oswaldo Cruz. Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães.
11	Perfil nutricional da população indígena Xokuru de Ororubá, Pernambuco, Brasil.	Fávaro, Thatiana Regina	2011	Tese	Saúde Pública	Escola Nacional de Saúde Pública Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ.
12	Histórias que os Xukuru contam: uma abordagem em semiótica das culturas.	Ribeiro, Wilma da Silva	2010	Tese	Letras	Universidade Federal da Paraíba.
13	Agrotóxicos, saúde e ambiente na etnia Xukuru do Ororubá-Pernambuco.	Gonçalves, Glaciene Mary da Silva	2008	Dissertação	Saúde Pública	Fundação Oswaldo Cruz. Instituto Aggeu Magalhães.
14	Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororuba	Silva, Edson Hely	2008	Tese	História	Universidade Estadual de Campinas –

	(Pesqueira-PE), 1950-1988.					UNICAMP.
15	Saberes docentes, saberes indígenas: um estudo de caso sobre o ensino de ciências entre o povo Xukuru do Ororubá.	SOUZA, Selma Maria Fereira de	2008	Dissertação	Ensino de Ciências	Universidade Federal Rural de Pernambuco.
16	Dramas e performances: o processo de reelaboração étnica Xukuru nos rituais, festas e conflitos.	Neves, Rita de Cássia Maria	2005	Tese	Antropologia Social	UFSC