

HUMANÆ

Questões controversas do mundo contemporâneo

v. 15, n. 2

EDUCAÇÃO INDÍGENA COMO ALTERNATIVA AO MODELO DESENVOLVIMENTISTA: reflexões a partir do povo Xukuru de Ororubá

Maria Clara de Souza Soares¹

Clarissa Marques²

RESUMO

A partir da Constituição Federal de 1988 tem-se o reconhecimento dos direitos indígenas, bem como de novas perspectivas quanto aos projetos de vida. É nesse contexto que a educação indígena se insere enquanto direito social, que tem como pressuposto processos de rompimentos de invisibilidades, possibilitando resistências e afirmação das identidades. Desse modo, a pesquisa teve como objetivo avaliar em que medida a efetivação da educação indígena colabora para alternativas ao modelo desenvolvimentista no território indígena Xukuru de Ororubá. Os métodos utilizados na construção do trabalho foram o histórico e o dialético. Ao longo do trabalho, identificou-se o trajeto histórico para concepção dos direitos indígenas enquanto direitos constitucionais a partir das previsões da Constituição Federal de 1988 e investigou-se o processo educacional indígena, enquanto caminho desnaturalizador de desigualdades sociais. Por fim, buscou-se analisar propostas de educação indígena baseadas na filosofia do Bem Viver como alternativa para resguardar a diversidade e desenvolver conexões entre coletividade e natureza à luz das experiências do povo Xukuru de Ororubá.

Palavras-chave: Direito à educação. Educação indígena. Bem Viver. Xukuru do Ororubá.

ABSTRACT

Since the Federal Constitution of 1988, indigenous rights have been recognized, as well as new perspectives on life projects. It is in this context that indigenous education is inserted as a social right, which presupposes processes of breaking of invisibilities, enabling resistance and affirmation of identities. Thus, the research aimed to assess to what extent the effectiveness of indigenous education contributes to alternatives to the developmental model in the Xukuru indigenous territory of

1 Graduada em Direito pela Universidade de Pernambuco – Campus Arcoverde. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas Transdisciplinares – GEPT/CNPq (@somosgept), integrante do Programa de Extensão Direitos em Movimento – UPE. E-mail: mariaclara.soares@upe.br

2 Pós-doutorado realizado na The New School of Social Research - NY (CAPES), Doutora em Direito pela UFPE com Estágio de Doutorado na Universidade de Paris (PDEE/CAPES), Professora da Universidade de Pernambuco - UPE, Professora do Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade Damas - PPGD/FADIC, Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Transdisciplinares sobre Meio Ambiente, Diversidade e Sociedade - GEPT/CNPq (@somosgept), Coordenadora do Programa de Extensão Direitos em Movimento - UPE e do Programa de Extensão TransVERgente - UPE/Fiocruz, Coordenadora do Projeto de Inovação Pedagógica SER Quilombola (UPE/DPU).

Ororubá. The methods used in the construction of the work were historical and dialectical. Throughout the work, the historical path for the conception of indigenous rights as constitutional rights was identified from the predictions of the Federal Constitution of 1988 and the indigenous educational process was investigated, as a path that denaturalizes social inequalities. Finally, we sought to analyze proposals for indigenous education based on the philosophy of Good Living as an alternative to safeguarding diversity and developing connections between collectivity and nature in the light of the experiences of the Xukuru people of Ororubá.

Keywords: Right to education. Indigenous education. Well Living. Xukuru do Ororubá

INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena representa a afirmação das diferenças em relação à auto representatividade e à afirmação da identidade, tendo como marco jurídico-formal a constituinte de 1988. A mudança de paradigma quanto à negação de direitos aos povos e às comunidades indígenas no Brasil trouxe o reconhecimento de direitos diferenciados quanto à identidade, à subjetividade, à comunidade, à territorialidade e à autodeterminação. Desse modo, as políticas públicas, direcionadas aos povos indígenas, passaram a dialogar com conceitos como interculturalidade.

A instituição escolar inserida nas comunidades indígenas ganhou um novo significado e um novo sentido, ou seja, afirmou-se como meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar suas especificidades culturais e suas identidades étnicas. Sendo assim, pensar sobre a educação escolar indígena é pensar sobre a garantia da resistência relativa à cultura, à identidade intercultural e sobre a territorialidade, desnaturalizando desigualdades sociais.

As políticas educacionais indígenas propõem alternativas para a convivência entre povos indígenas e outros segmentos da sociedade e sendo assim buscou-se comparar os panoramas do multiculturalismo e interculturalidade em relação aos processos educacionais com discursos integracionistas. Estes últimos se valem da lógica neoliberal em contraponto à filosofia do Bem Viver, a qual busca resguardar a diversidade e genuinamente promover conexões entre o humano, a coletividade e a natureza.

Desse modo, a pesquisa apresenta um aporte teórico a partir da filosofia do Bem Viver, a qual busca reforçar a superação da ideia de progresso relacionada ao desenvolvimento de uma filosofia de vida emancipatória, capaz de estabelecer democraticamente sociedades sustentáveis, bem como utiliza-se propostas

decoloniais, a exemplo de conceitos como “colonialidade do saber” (ACOSTA, 2017).

A realidade da educação intercultural indígena encontra respaldo na legislação de direitos indígenas. Dessa forma, somente a partir da Constituição Federal de 1988, alcançaram-se garantias para identidade, línguas e tradições, de forma a contribuir com o processo de afirmação étnica e cultural. Antes de tal marco, configurou-se o processo de luta por garantias fundamentais dos povos indígenas, incluindo a resistência quanto à negação da diversidade indígena, o aniquilamento de diversas culturas e a incorporação de mão de obra indígena à sociedade nacional como tentativa de homogeneização social e de resguardo da soberania nacional.

Cabe aqui, desde já, realizar a diferenciação entre educação indígena e educação escolar indígena, a primeira rememora a aquisição de saberes tradicionais e comunitários, sendo caracterizada pelo aprendizado da língua materna, pela oralidade e pela própria organização social de cada etnia. Já o segundo, em contexto *não desenvolvimentista*, possui a finalidade de complementação da educação indígena no sentido de promoção da cultura indígena com suporte de aquisição de novos conhecimentos e formação da cidadania e novas formas de resistência estratégica.

Nessa perspectiva, a educação indígena possui a característica de contribuição para preservação da ancestralidade, tornando-se essencial para a proteção sociocultural das comunidades indígenas. Além disso, por meio da educação indígena, alicerçada nos princípios culturais de cada povo, há a articulação em prol da efetivação de garantias para os sujeitos de direitos originários, com fundamento nas noções comunitárias sobre a vida humana.

Sendo assim, a partir das noções ameríndias, tem-se a filosofia de vida baseada no Bem-Viver, com foco na conexão ser-humano, coletividade e natureza. O Bem-Viver propõe subverter as concepções sobre dominação da natureza em benefício do capital e inserir noções necessárias para o estabelecimento de sociedades sustentáveis e democráticas. Dessa maneira, o processo educacional indígena, à luz das experiências do povo Xukuru do Ororubá, fundamentado na filosofia do Bem Viver, possibilita contextos de aprendizagem intercultural e emancipatório, de forma a estabelecer as inter-relações entre educação, espiritualidade e territorialidade.

A partir dos aspectos citados, bem como levando em consideração a possibilidade das escolas nas comunidades indígenas significarem um meio para assegurar o acesso aos conhecimentos gerais sem precisar negar suas especificidades culturais e suas identidades étnicas, a pesquisa tem como pergunta: Em que medida a efetivação da educação indígena desenvolvida com o povo Xukuru colabora para alternativas ao modelo desenvolvimentista no território indígena Xukuru de Ororubá?

Por seu turno, com a finalidade de responder a problemática supracitada, e vinculando-se à tese proposta, estabeleceu-se como objetivo geral: avaliar em que medida a efetivação da educação indígena desenvolvida pelo povo Xukuru colabora para alternativas ao modelo desenvolvimentista no território indígena Xukuru de Ororubá.

Dessa forma, com o propósito de delimitar o tema têm-se os seguintes objetivos específicos: 1. Compreender o processo histórico para concepção dos direitos indígenas enquanto direitos constitucionais, a partir das previsões da Constituição Federal de 1988. 2. Investigar o processo educacional indígena enquanto caminho desnaturalizador de desigualdades sociais. E, por fim, 3. Analisar propostas de educação indígena baseadas na filosofia do Bem Viver como alternativa para resguardar a diversidade à luz das experiências do povo Xukuru de Ororubá.

O propósito do trabalho é, portanto, a reafirmação da escola enquanto garantia à autonomia dos povos indígenas, ratificando questões relativas à diversidade, à diferença, à cultura e à identidade, por meio do olhar pedagógico e sob o viés da efetividade de políticas desenvolvidas em diálogo com o povo Xukuru do Ororubá.

1. Direitos indígenas e a Constituição Federal de 1988

A Constituição de 1988 inaugurou no Brasil um movimento iniciado em 1804 na América Latina com a revolução haitiana: o constitucionalismo latino-americano, o qual trouxe as bases para inclusão de direitos dos povos indígenas tradicionais, além de forte proteção à natureza. A inserção de direitos não individuais, ou seja, direitos coletivos por essência, compuseram a gênese da anticolonialidade (SOUZA FILHO, 2021).

Entretanto, o amparo estatal dos direitos indígenas no Brasil somente encontra sua expressão máxima com a Constituição da República de 1988. Segundo Grupioni (2002), a Constituição de 1988 assegurou aos indígenas o direito de permanecerem com identidade própria, com línguas e com tradições, de forma a contribuir com o processo de afirmação étnica e cultural. Desse modo, percebe-se o reconhecimento do direito à diferença, e de direitos coletivos ao território, com organização social característica de cada povo.

A constituição brasileira incluiu questões como a competência da União para legislar sobre as populações indígenas, com finalidade protetiva (Artigo 22), bem como o cabimento à Justiça Federal para julgar as disputas sobre direitos indígenas (Artigo 109) e ao Ministério Público Federal a função de defender judicialmente os direitos e interesses indígenas (Artigo 129), garantindo capacidade processual para judicializar a defesa de seus direitos e interesses (Artigo 232).

O Congresso Nacional adquiriu novas atribuições em relação à população indígena para que, mediante prévia consulta aos povos, houvesse a possibilidade de regulamentar a exploração dos recursos hídricos e minerais em áreas indígenas, bem como autorizar a remoção dos índios de suas terras em casos em casos excepcionais, tais quais epidemias, catástrofes ou interesse da soberania do país, garantindo aos indígenas o retorno aos seus territórios tão logo cesse o risco (Artigo 231) (BRASIL, 1988).

Reconheceu-se aos indígenas, no artigo 231, “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988, [cap. VIII]), e definiu-se esta ocupação não só em termos de habitação, mas também em relação ao processo produtivo, a preservação do meio ambiente e a reprodução física e cultural. Quanto ao aspecto educacional, tem-se no artigo 210 em conjunto ao artigo 215 a garantia às comunidades indígenas quanto ao uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado “proteger as manifestações das culturas indígenas” (BRASIL, 1988, [cap. III]) e garantir a todos “o pleno exercício dos direitos culturais” (BRASIL, 1988, [cap. III]).

A Constituição de 1988 estabeleceu um novo marco jurídico que alinhou-se à luta pela superação da perspectiva do “encobrimento” (DUSSEL, 1993) com obrigações impostas, em razão do uso das roupas, das modificações de costumes e das crenças por meio da catequização. A tentativa civilizatória como meio de integração forçada foi a técnica colonizadora utilizada desde o século XVI. Neste

processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades, línguas e culturas diferenciadas. Dessa forma, compreende-se a perspectiva assimilacionista como referência de toda a legislação indigenista precedente (GRUPIONI, 2008).

Conforme a periodização formulada por D'Angelis (2012) o histórico das relações entre população indígena e educação escolar indígena é marcado por três grandes períodos. O primeiro refere-se ao período de catequização, referindo-se à colonização. Conforme Sobrinho *et al* (2017, p.04), este momento histórico caracteriza-se pela “negação da diversidade dos indígenas, aniquilamento das diversas culturas e a incorporação de mão de obra indígena à sociedade nacional”. Durante o período da colonização houve a disseminação de doenças, como cárie dental, coqueluche, tuberculose, dentre outras, as *pestes mortais* foram seguidas pela dizimação por meio de guerras, extermínio e escravidão, sendo este o início do extermínio genocida e etnocida (RIBEIRO, 1995).

O segundo período, que dura até meados do século XX, é caracterizado por políticas mercantilistas, com características pacificadoras e integracionistas. As políticas públicas relacionadas aos indígenas eram direcionadas à incorporação dos indígenas, com a finalidade de resguardar a soberania nacional. Sobre essa fase assimilacionista Dantas (2014, p. 354) comenta:

política assimilacionista levada a cabo pelo Estado, por meio dos programas institucionais de integração dos povos indígenas à comunhão nacional, visando a emancipação individual e integração no sistema produtivo capitalista e conseqüente descaracterização ou desaparecimento das respectivas sociedades, em nome da civilização, da liberdade e da igualdade, consistiu em *epistemicídio*.

O autor destaca que esse período, marcado pela tentativa de homogeneização cultural com a imposição de necessidades e modelos universais, favorecedores da expansão do mercado, é um período propulsor para a exclusão dos povos, redução de culturas e altamente caracterizado pelo racismo cultural (DANTAS, 2014). Os povos indígenas continuaram como vítimas do genocídio e epistemicídio desde os primeiros contatos com os conquistadores europeus (SANTOS, 2010).

Até meados dos anos 1970, as comunidades indígenas foram inseridas em uma realidade jurídica que contribuía fortemente para a vulnerabilidade de tais povos, de forma a ocasionar progressiva perda e esquecimento da cultura e dos costumes desse grupo. Ao mesmo tempo, houve a realização de movimentos

organizados em busca da defesa e de interesse dos povos. Segundo Krenak (2015), a primeira assembleia nacional de líderes indígenas foi realizada em 1974, com o apoio do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), órgão ligado a CNBB (Conferência Nacional de Bispos do Brasil).

É nesse contexto do crescimento de movimentos liderados por chefes tradicionais de tais comunidades, embrião do que viria a ser o movimento indígena brasileiro nos fins dos anos de 1970, que as comunidades indígenas passam a ter um efetivo espaço na luta por seus direitos. É a partir disso que D'Angelis (2012) caracteriza o terceiro período, subdividido em duas fases. A primeira delas é caracterizada pela criação da FUNAI, ainda com características integracionistas em razão do período de ditadura militar vivenciado no Brasil. Cunha (1992, p. 25) afirma “a FUNAI assume uma posição integracionista e de apoio ao capital estrangeiro no país e admitiu a presença, nas áreas indígenas, dos pesquisadores do Summer Institute of Linguistics - SIL”.

Já a segunda fase foi caracterizada por um período de intensa mobilização indígena. O período foi marcado, inclusive, pelo surgimento e consolidação de diversas organizações de educadores indígenas, “como a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira - COIAB, Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia – COPIAM, Organização dos Professores Indígenas de Roraima - OPIR, entre outros” (SOBRINHO et al, 2002, p.05). A época de efervescência política foi definida pela luta dos indígenas em busca dos próprios direitos relativos à autodeterminação, à cidadania e à superação da perspectiva integracionista.

Nesse sentido, a Constituição de 1988, influenciada por tais reivindicações, representou o ápice para a preservação da existência de tais povos no território nacional. Com a criação de um capítulo, especialmente para os índios, predominou o reconhecimento e a garantia à diversidade de culturas dentro da nação e o direito à pluralidade de formas particulares de organização social, especialmente no artigo 231 e no conjunto de seus artigos 210, 215 e 216. (BRASIL, 1988) Com efeito, tem-se a crescente de organizações representativas indígenas, isso é, os grupos indígenas que passaram a se reunir e, assim, possibilitar novas formas de representação política marcados essencialmente pela heterogeneidade, tornaram-se, portanto, parte do processo político nacional, inclusive idealizando e executando ações de políticas públicas.

Além disso, no âmbito do direito internacional, houve a ratificação pelo Brasil, em 2002, da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, a qual impôs aos Estados signatários a defesa do direito indígena à diferença, ou seja, Estados têm o dever de reconhecimento da diversidade étnico-cultural (BRASIL, 2004). Desse modo, tem-se a preocupação do legislador em reconhecer as comunidades indígenas enquanto povos originários e sujeito de direitos, legitimando a necessidade de um pluralismo institucional.

A partir do marco da conquista do reconhecimento de direitos, o Estado brasileiro admitiu que os indígenas ocupam a terra de modo permanente, e que têm direito a ter direitos, portanto, são brasileiros plenos em suas diferenças. Sendo assim, o papel do Estado estaria no oferecimento de condições, para que conseguissem praticar a titularidade dos direitos poliétnicos, relacionando-se à demarcação de todas as terras indígenas, à educação que levasse em conta seus processos pedagógicos próprios, inclusive sistemas de cura, ciclos de produção, redes de interação com o ambiente e aos conhecimentos e sabedorias próprios.

Nessa perspectiva, a educação adquire a atribuição integradora quanto à ancestralidade de modo a garantir às comunidades indígenas proteção sociocultural. Sendo assim, cabe ressaltar alguns dos marcos legislativos pós-constituente que contribuíram para o fomento da pluralidade multicultural indígena. Com efeito, a partir da necessidade de realizar a educação como uma atividade desenvolvida em cooperação pelos entes da federação, União, Estados, Distrito Federal e Municípios, o Decreto nº 26/91 retirou da FUNAI a incumbência da educação indígena, sendo esta repassada para o Ministério da Educação (BRASIL, 1991).

Em seguida, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/1996, houve a ratificação do direito à Educação Escolar Indígena bilíngue e intercultural bem como foi introduzido o debate sobre o multiculturalismo (BRASIL, 1996). A partir desses parâmetros, o Ministério da Educação e do Desporto em conjunto com a Secretaria de Educação Fundamental desenvolveram o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998). Esse referencial surgiu com a finalidade de pôr em prática o multiculturalismo e o direito à diferença nas instituições escolares indígenas como forma de orientação quanto aos princípios da pluralidade cultural e produção de materiais didáticos. Desse modo, objetivou-se diminuir os entraves entre legislação, planejamento e experiências pedagógicas nas salas de aula indígenas (STORCH; TAMBORIL, 2021).

Já a partir do Parecer nº 14/99 (BRASIL, 1999a) e da Resolução 03/99 (BRASIL, 1999b) houve a possibilidade de criação da categoria “escola indígena”. Gruponi (2008) destaca que não havia instrumento legal capaz de garantir a separação da escola indígena das extensões de escolas rurais ou urbanas. A partir de 2001 houve a aprovação do Plano Nacional de Educação, com previsão da Lei nº 10.172, de 2001 (BRASIL, 2021), o qual regulamentou a educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, além de respaldar o magistério indígena, reconhecer o professor indígena como profissional e apoiar a heterogeneidade cultural.

Constituiu-se como significativo o programa para formação de docentes indígenas, uma vez que a docência indígena tem como basilar a consciência crítica e política. Storch e Tamboril (2021) argumentam sobre a importância da construção e fomento no papel pedagógico desenvolvido na docência indígena. Os professores indígenas são responsáveis pela reflexão pedagógica e curricular, incumbidos do compromisso com a formação crítica dos estudantes para o exercício da cidadania dentro e fora das aldeias.

Sendo assim, este modelo pautado fundamentalmente pelos princípios do respeito à organização social indígena e à valorização de suas línguas maternas, dos saberes e conhecimentos tradicionais desses povos, torna possível o protagonismo dos povos indígenas no tocante às alternativas ao modelo hegemônico tradicional da educação. Além disso, permite fortalecer a consciência coletiva da comunidade indígena em relação às lutas sociais pela efetividade dos direitos diferenciados de forma a superar a colonialidade e as desigualdades dela decorrentes.

Dessa forma, há a construção do projeto pedagógico libertário e revolucionário, situando-se na integralidade e interdependência desses direitos (BRUM, 2018). É inconcebível qualquer direito cultural se este não se vincular ao território, ao espaço de domínio e desenvolvimento interno dos valores da vida, da sobrevivência física e cultural de cada povo.

O modelo educacional indígena que visa a manutenção da cultura e ancestralidade enquanto sujeitos de direitos fundamentais com noções ameríndias e comunitárias sobre a vida humana causa articulação em busca da efetivação de garantias enquanto sujeitos de direitos originários. Conforme Caldart (2012), a educação cumpre um papel de destaque e relevância na transformação social, o que

ocorre por meio de práticas educativas que valorizem a heterogeneidade sociocultural e ambiental e o currículo orientado pela interação e pelo diálogo entre saberes da terra, da floresta, das águas, da ciência e tecnologia. Tudo isso aliado a um calendário escolar com marcos próprios, planejado à luz da ancestralidade e espiritualidade características.

2. Educação indígena: caminho desnaturalizador das desigualdades sociais

A educação indígena insere-se em um contexto de rompimento de invisibilidades, de modo que haja possibilidade do exercício da cidadania indígena frente ao também exercício de uma educação libertadora e que revitalize saberes locais e ancestrais promovendo participação social.

Destaca-se que a educação escolar indígena foi historicamente construída como elemento de manutenção do sistema colonial, uma ferramenta para subalternizar indígenas (KNAPP; MARTINS, 2017). Nesse mesmo sentido, apresenta-se a lógica desenvolvimentista sob a perspectiva de uma educação voltada para o progresso econômico, além da figura indígena em constante otimização. Isto é, a ideia extraída do texto constitucional seria efetivada de forma mais eficaz por meio da lógica de acumulação de capital. Sob essa ótica, o ser humano prescindiria da natureza para viver, considerando a mercantilização de tudo o que for natural. A natureza, sob tal perspectiva, apresenta-se enjaulada e atua como ferramenta para servir ao ser humano e a terra como espaço de produção (MARÉS, 2017).

Essa linha interpretativa confronta-se com a perspectiva educacional que busca na natureza um fortalecimento indígena, uma vez que ao considerar o desenvolvimento econômico como caminho para o “progresso” dos povos indígenas, colocaria em risco a relação entre indígenas, suas terras e suas culturas.

Nesse sentido, Lang (2016) pontua que a ideia do “desenvolvimento” só é possível em contextos que implicam a destruição de outras culturas e outros modos de vida, tornando os territórios funcionais à lógica capitalista. Dessa forma, necessário se faz o questionamento sobre os conceitos de riqueza e de pobreza em razão da redução de possibilidades que a vida baseada no dinheiro poderia acarretar. Enquanto na lógica capitalista a riqueza está intimamente relacionada ao

consumo, há economias que são fundamentadas na permuta, na propriedade coletiva da terra, sendo este um tipo de vida compreendido segundo o pensamento neoliberal, como *subdesenvolvido* e que necessitaria de uma “cooperação ao desenvolvimento”. Assim, Brand (2016, p.127) afirma:

A função principal do Estado capitalista – patriarcal, racista, imperial e pós-colonial – é a de consolidar as relações sociais dominantes e dar-lhes certa continuidade, mas também de contribuir, de maneira controlada, para que transitem em direção a novos arranjos convenientes.

Compreende-se, desse modo, que a lógica desenvolvimentista contribui para a colonialidade, tendo em vista que se baseia em relações racistas de poder (QUIJANO, 2009) a exemplo das políticas assimilacionistas. A ideia hegemônica sobre desenvolvimento implementa políticas que correspondem aos interesses do capitalismo mundializado, ao mesmo tempo em que desconsidera as necessidades e vontade dos indígenas. Observa-se que as ações estatais não são neutras, as políticas públicas são resultado de “equilíbrio instável, resultado de disputas entre diferentes atores políticos e sociais, que respondem sempre a um determinado momento conjuntural” (BRAND, p. 129, 2016).

Assim, o campo dos saberes também carrega a influência da narrativa neoliberal apresentando-se como conhecimento objetivo, científico e universal (LANDER, 2005). A ideia de universalidade torna-se excludente ao passo que nega direitos, utilizam-se da ordem de direitos universais para não conceber direitos aos povos originários.

O universalismo da filosofia da história de Hegel reproduz o mesmo processo sistemático de exclusões. A história é universal como realização do espírito universal. Mas desse espírito universal não participam igualmente todos os povos (LANDER, 2005, p. 11).

Nesse aspecto o pensamento decolonial vem desconstruir o que Quijano (2005, p. 107/108) denominou por “instrumento de dominação social universal”. Ou seja, a colonialidade, o eixo mais duradouro e estável do colonialismo fundamenta a perspectiva etnocêntrica incorporada pela homogeneização de experiências, histórias, recursos e produtos culturais articulados numa só ordem cultural global, sob a forma do controle de trabalho do capital (QUIJANO, 2005).

A desconstrução e formas de resistência ao eurocentrismo propõem o reconhecimento da cidadania, ou seja, construção de vínculos jurídicos de nacionalidade com construção política diversa. Desse modo, o espaço para pugnar

pela cidadania ativa indígena seria um espaço democrático com preservação e manifestação da identidade e participação pública nos âmbitos político, social, cultural e econômico, desde e com suas diferenças (DANTAS, 2014). Nesse sentido, a expressão da cidadania pode ser compreendida conforme preceitua Dallari (1998) como o conjunto de direitos que expressa a possibilidade de participação ativa na vida e no governo de um povo. Para consolidação da cidadania indígena tem-se como basilar a perspectiva decolonial e emancipatória inserida no contexto da heterogeneidade e pluralidade dos sujeitos e povos originários.

A cidadania sob o viés decolonial vai além da nacionalidade e garantia de direitos, necessitando ser compreendida como emancipatória, libertadora em oposição ao padrão da lógica desenvolvimentista, neoliberal e dominadora. Sendo assim, constitui-se como um processo social fundamentado na valorização da pluralidade étnica, cultural e em constante diálogo com a história e cultura ancestral (OLIVEIRA, 2021).

Nesse contexto, as escolas sob a concepção emancipatória tornam-se um espaço de esperança. A prática curricular amplia as possibilidades para lutas e reivindicações. Assim, por meio das lutas indígenas o ambiente escolar constitui espaços que ultrapassaram o processo de aculturação. Sob essa perspectiva, tem-se o contexto pedagógico resultante do exercício do poder político, de modo a vislumbrar a partir da interculturalidade possibilidades e alternativas epistemológicas aos processos racistas, sexistas e colonialistas que permeiam o âmbito educativo. O reconhecimento das múltiplas formas de conhecimentos e o (r)encontro da escola com a realidade social permitem mudanças no *status quo*, as quais tornam-se possíveis a partir do enfrentamento organizado frente ao poder público (ROMERO, 2020). Nesse contexto, o que se busca é a educação libertadora, isto é, com possibilidades para vivenciar contextos de aprendizagem com consciência cidadã (BENTO; THEIS; OLIVEIRA, 2018).

Para tanto, é necessário perceber que o processo de aprendizagem e a pedagogia indígena são estruturados a partir da oralidade, de práticas cotidianas e culturais, o que vai de encontro à cultura europeia e dominante, a qual baseia-se na escrita, demonstrando ser mais uma das consequências do pensamento científico moderno, a partir da naturalização das características das sociedades ocidentais (LANDER, 2005).

Nos padrões ocidentais, dentro da lógica colonizadora, a pedagogia é uma ciência que se transmite através de livros, dentro das salas de aula das universidades e que apenas um número restrito de pessoas possui. Nas escolas, ela será apenas aplicada, e não compartilhada entre educadores e educandos, sempre com o olhar de quem existe aquele que possui o conhecimento e aqueles que precisam ser dominados. Entendemos que existem educadores que quebram esses paradigmas, assim como teorias que se chocam com essa perspectiva, porém esses ainda são minoria dentro de um sistema hierárquico e homogeneizador. A pedagogia guarani quebra essa hierarquização (VIEIRA, DE ABREU; 2021, p.12).

A pedagogia indígena pauta-se nas práticas próprias de vivência em comunidade, em conformidade aos valores culturais predominantes para cada povo, ressaltando e evidenciando os povos indígenas como sujeitos que fazem história e que não apenas dela participam. Nesse contexto, Benites (2014) comenta que as práticas pedagógicas devem contribuir para que o sujeito construa o caminho, utilizando as experiências, os diversos olhares, buscando a integração e a diversidade.

Nesse sentido, a pedagogia enquanto caminho desnaturalizador de desigualdades sociais, especificamente com delimitação quanto aos povos indígenas, busca a superação da cultura que nega o diferente e de modo que os limites epistemológicos sejam construídos em conformidade a uma filosofia latino-americana. (DUSSEL, 1977). Assim, Dussel conceitua a filosofia da libertação como “{...} um movimento amplo, uma aliança estratégica do pensamento crítico, que se define em função da prática, em vista da libertação das nossas nações e classes oprimidas” (1977, p. 217).

A filosofia da libertação coaduna com a perspectiva freireana quanto ao modo educacional, a qual tornou-se expressiva quanto às práticas pedagógicas e de enfrentamento à identidade colonial. O entendimento de educação pode ser compreendido como ato político e que preceitua a prática social como prática educativa, enquanto fenômeno da existência, portanto, humano (FREIRE, 2001). Assim, compreende-se que as práticas educativas e de aprendizados estão intimamente relacionadas às situações reais vivenciadas pelos indígenas, nesse sentido, a relação da tomada de consciência vem intrínseca à preservação cultural ancestral e à territorialidade.

Nesse aspecto, as vivências comunitárias em consonância à construção de práticas escolares educativas, visando à desnaturalização de desigualdades sociais e ao estabelecimento de uma educação voltada para a emancipação indígena, exigem respeito aos saberes anteriores dos educandos-indígenas.

Freire (1996) comenta e questiona o aprendizado construído e também a razão de ser de alguns desses saberes em relação com a docência dos conteúdos. Dessa forma, haveria a possibilidade de estabelecer intimidade entre as matrizes curriculares, as vivências indígenas comunitárias e as experiências sociais. O conceito dialoga com a filosofia da libertação proposta por Dussel (1977) ao modo que este propõe a articulação das lutas de classes oprimidas como ponto de partida da filosofia da libertação valendo-se da práxis do filósofo com o sujeito histórico real, com os seus interesses e sua consciência.

As escolas próprias e bilíngues indígenas buscam, portanto, a revitalização de suas línguas maternas ao mesmo tempo em que se sustenta a construção de sentido no ensino, a partir dos demais conhecimentos. Nessa perspectiva, Bento; Theis; Oliveira (2018) narram a utilização dos espaços escolares dos povos Laklãnõ/Xokleng como meios de romper o isolamento causado pela construção da barragem local. Desse modo, além de propiciar a perpetuação dos saberes milenares percebe-se que a educação escolar indígena com viés libertário fomenta a emancipação dos povos e a revitalização da cultura.

Contudo, alguns pontos ainda necessitam ser avaliados enquanto análise da pedagogia escolar indígena enquanto caminho desnaturalizador de desigualdades sociais e impulsionador de realidades emancipatórias e libertárias. Nesse sentido, tem-se a reflexão sobre a elaboração do material didático e os reflexos diretos na consolidação do ambiente escolar enquanto espaço para reconhecer e manter a diversidade.

Sobre o aspecto da redução dos saberes no espaço escolar, D'Angelis (1995) demonstra-se contra a ditadura da escola ao tempo em que afirma que a comunidade não precisa da escola para conservar, construir e transmitir esse tipo de conhecimento. O ponto que D'Angelis (1995) questiona é referente à autonomia dos povos, ao tempo em que afirma “é recorrente a afirmação de que as comunidades indígenas pedem escola porque querem saber ler, escrever e fazer conta ‘pra deixar de ser enganadas pelos brancos’”. (D'Angelis, 1995, p. 21). Vale destacar o que Freire (2014) pensa sobre a alfabetização relacionada à democracia da cultura. Desse modo, a proposta em educação indígena e em educação escolar indígena é a construção de saberes que não tornem indígenas como pacientes ou objetos, e, sim desenvolvam “impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação” (FREIRE, 2014, p. 104).

Cabe observar que a construção da educação indígena ultrapassa os limites escolares e simultaneamente representa e reflete os anseios e necessidades das comunidades indígenas fundamentados na interculturalidade, em contextos socioculturais, bem como em compartilhar as vivências dos anciãos. Nesse aspecto, observa-se que a educação não pode estar restrita ao ambiente escolar e possui como finalidade a superação da colonização e da colonialidade.

3.3 Educação indígena e a filosofia do Bem Viver: uma análise à luz das experiências do povo Xukuru de Ororubá

A colonização nas cidades da América Latina originou espaços marcados por invasões, violências em locais antes habitados por indígenas. O imaginário coletivo, também colonizado, assimilou o movimento *desenvolvimentista* como referencial de poder, compreendendo os demais modos de vivências como atrasados em comparação à dita superioridade europeia.

Nesse sentido, Walsh (2009) além de destacar a desumanização derivada da colonialidade do ser, e do eurocentrismo como perspectiva hegemônica (colonialidade do saber), a qual põe em cheque as faculdades cognitivas daqueles que não estão alinhados com a ótica de mundo moderno, colonial e eurocêntrico também ressalta outro tipo de colonialidade, a cosmogônica ou da mãe natureza. A partir da análise das consequências dessa colonialidade encontra-se não apenas a desumanização do ser em sentido individual, mas também a negação das coletividades (WALSH, 2009).

Importante destacar ainda que os padrões do neoliberalismo ajustam-se ao tempo, reacomodam-se, sendo assim, surge o discurso (neo)liberal multiculturalista em consonância ao desenvolvimentismo, ou seja, as forma de dominação e mercantilização da natureza se perpetuam com nova roupagem, apresentando-se como economia-verde (WALSH, 2009).

As matrizes educacionais em solos latinos também foram estruturadas para reproduzir a universalidade fundamentada no progresso e desenvolvimento econômico (MARKUS, 2018). Krenak (2020) argumenta sobre as práticas capitalistas e sobre a vulnerabilidade da humanidade frente à voz da mãe natureza fazendo o esforço de comunicar a crise ambiental vivenciada. Para admitir a crise e passar pela transformação há a admissão de transformação, de sonho coletivo.

Essa esperança de sonho encontra fundamento nas práticas, vivências e experiências indígenas, a sintetização de uma civilização viva capaz de superar a Modernidade colonial (ACOSTA, 2016; KRENAK, 2020).

A partir da matriz comunitária em equilíbrio e harmonia com a Natureza surge o Bem Viver que de certo modo desaloja o conceito tradicional de desenvolvimento ao tempo que introduz uma visão de mundo mais diversificada e complexa. Dessa forma, o Bem Viver fundamenta-se na oportunidade de uma sociedade em convivência harmoniosa entre seres humanos e com a Natureza (ACOSTA, 2016).

O surgimento da teoria do Bem Viver rememora as práticas ancestrais dos povos que viviam na Cordilheira dos Andes (KRENAK, 2021). O Bem Viver ou *Buen Vivir* ou *Vivir Bien* ou ainda *Sumak Kawsai* alia-se ao fundamento “na vigência dos Direitos Humanos e dos Direitos da Natureza, inspirado na reciprocidade e na solidariedade” (ACOSTA, 2016, p. 25).

Para Alcântara e Sampaio (2017) o Bem Viver é fruto da confluência de fatores como movimentos sociais latino-americanos, as ideologias de movimentos globais e o desencanto com os movimentos desenvolvimentistas. Surge, portanto, no contexto de reivindicação por espaços de interculturalidade ao tempo em que introduz a lógica biocêntrica e ecocêntrica (HAIDAR; BERROS, 2021).

É a partir desse contexto que os Direitos da Natureza tiveram uma importante conquista em 2008 com o reconhecimento da Natureza como sendo sujeito de direitos a partir da perspectiva biocêntrica pela Constituição equatoriana. Já em 2009, na Bolívia, foi constitucionalizado o direito à Pachamama, ou seja, um horizonte capaz de repensar modos de vida e modelos hegemônicos desenvolvimentistas. Necessário destacar que em ambas as Cartas houve o reconhecimento do valor intrínseco da natureza, de forma que foi recepcionada a cosmovisão indígena em relação à ruptura quanto ao tratamento mercantilizador do meio ambiente (HAIDAR; BERROS, 2021).

O Bem Viver questiona o modelo eurocêntrico de bem estar. Krenak (2021) afirma que o bem estar consolida-se no entendimento sobre o consumo da natureza, utilizando-se do meio ambiente de forma predatória e exaustiva. No mesmo sentido, Acosta (2016) narra a inviabilidade do estilo de vida dominante e afirma que crescimento material sem fim poderia resultar no suicídio coletivo. Percebe-se, por conseguinte, a influência da cosmovisão dos povos indígenas andinos e amazônicos na inspiração do Bem Viver. Para Ibáñez (2016, p. 321) o Bem Viver constitui-se

como “um horizonte de sentido, um indicativo de que é possível transitar para outros modos de vida e formas civilizatórias que nos permitam sair da armadilha da modernidade e do desenvolvimento hegemônico”.

É a partir dessa conjuntura que se baseia a perspectiva educacional como meio intercultural, construindo caminhos e alternativas aos modos de vida capitalistas, os quais na procura incessante pelo desenvolvimento econômico das sociedades, e sob o pretexto de trazer “progresso” aos povos indígenas, colocam em risco a relação entre os indígenas, suas terras e suas culturas.

Como bem afirma Acosta (2016, p. 55), com o fortalecimento global do progresso e desenvolvimento econômico “definiu-se a natureza sem considerar a humanidade como sua parte integral, desconhecendo que os seres humanos também são natureza. Com isso, abriu-se o caminho para dominá-la e manipulá-la”. Assim, para a filosofia de vida do Bem Viver não há possibilidade de vida desvinculada da natureza, de modo que a própria existência humana faz parte do que pode ser compreendido como natureza.

O Bem Viver constitui-se, assim, como um discurso contra-hegemônico que se distancia da lógica do capital e suas correspondentes práticas de dominação. Trata-se de uma filosofia de vida sem dogmas e que apresenta um novo sentido para as relações entre indígenas, natureza e sociedade. Nesse sentido, articula-se ambiente e sociedade, bem como coloca-se em reflexão a mercantilização da natureza pelo aproveitamento dos recursos naturais (HAIDAR; BERROS, 2021).

Nesse contexto, o sistema educacional indígena pode ser entendido como meio de preservação da natureza, incluindo-se suas terras e culturas. Logo, afasta-se de um ensino pautado na produtividade, o que enfraquece a própria noção de comunidade. É a educação, entendida como expoente fundamental de um pensamento pluricultural, que fortalece a necessidade de resistência da cultura e ancestralidade dos povos indígenas, possibilitando a perpetuação desses valores adquiridos e continuamente reforçados.

Nesse sentido também, o povo Xukuru do Ororubá cujo nome encontra-se com a proposta de Bem Viver ao passo que possui como significado “respeito ao índio com a natureza. Ubá é um pau. Uru é um pássaro que tem na mata, ai faz junção e fica: Xukuru do Ororubá, o respeito do índio com a natureza” (ALMEIDA, 1997, p.5). A história dos Xukurus nos remete à luta pelo reconhecimento da territorialidade, como também demonstra um povo que fez e faz questão de ser

protagonista da própria História. O orgulho em ser Xukuru associa-se diretamente a questão educacional pois, conforme Almeida (1997, p. 29) houve

uma conscientização nas aldeias Xukuru, mobilizações com as comunidades, com os professores indígenas, os quais têm papel fundamental junto às crianças, em fortalecer as tradições, a cultura, para que aceitem e tenham orgulho de ser Xukuru. Hoje, depois ter passado por esse processo de conscientização, o povo Xukuru está consciente dos seus direitos de índio, e se orgulham de ser Xukuru e lutam juntos pelos seus direitos, pelas suas terras.

Importante destacar a resistência do povo Xukuru ao longo das últimas décadas para demarcação e *desintrusão* das terras indígenas, tendo sido o Estado brasileiro condenado pela Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH) em 2018 pela demora excessiva em um processo que resultou na morte de líderes indígenas, dentre eles o cacique Xicão. O líder Xukuru foi importante incentivador na tomada de consciência das aldeias e também nos processos educativos com forte atuação política.

A trajetória sociopolítica do povo Xukuru é marcada essencialmente pelos elementos da coletividade e da espiritualidade. Dessa forma, tem-se a presença do Cacique Marcos Xukuru e do pajé Zequinha que contam com a força dos Encantados, como meio de conectividade com a natureza sagrada e com a ancestralidade. Conforme conta o cacique Marcos em entrevista fornecida ao *podcast* Vozes em Movimento (2021), a educação escolar indígena no espaço da aldeia tem importante função para construção da identidade do povo como reconhecimento do ser Xukuru. A luta pelo direito à educação caminhou em paralelo à luta pela territorialidade, desse modo, o cacique narra que, desde 1992, houve uma mobilização pelo Conselho de Liderança para efetivar as legislações que garantiam a efetivação da educação escolar indígena, o que culminou, em 1997 na criação do Conselho de Professores Indígenas Xukurus (COPIXO).

Vale comentar ainda que, em memória ao cacique Xicão e também como meio de construção das pautas, deliberações sobre projetos de vida e instâncias organizacionais, anualmente é realizada a Assembleia Xukuru. O evento proporciona visibilidade social ao povo e permite a articulação política, além de ter caráter avaliativo e de planejamento. Percebe-se a importância da educação indígena Xukuru também nesses eventos. Desde 2002 há o registro na Carta de Compromisso (ASSEMBLEIA XUKURU DO ORORUBÁ; 2002) com a educação do povo Xukuru, com a formação de guerreiros e guerreiras conscientes de direitos,

praticantes dos costumes. Já na Carta da III Assembleia (ASSMBLEIA XUKURU DO ORORUBÁ, 2003) há menção ao COPIXO como uma das importantes instâncias da organização social, e responsável pela coordenação e orientação educacional escolar nas aldeias. O COPIXO contribui para impulsionar a educação Xukuru e o fortalecimento da autonomia da comunidade, inclusive destacando-se as conquistas como a elaboração de calendários específicos e a contribuição para criação Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), em 2001 (PIMENTEL; MOURA, 2020).

Infere-se, destarte, a forte e resistente educação do povo Xukuru do Ororubá que conta com importantes conquistas, tais como a publicação de livros específicos do próprio povo, inclusive produzidos por indígenas, como: “Xukuru, filhos da Mãe Natureza – Uma história de resistência e luta”, bem como “Contaçon de Histórias do Povo Xukuru do Ororubá”. Destaca-se também a etnomídia produzida no território sagrado. A Ororubá Filmes surgiu com o lema “utilizando o que tem de moderno, para fortalecer o que tem de ancestral” e possui produção artística com interlocutores internos e forte produção cultural divulgada nas diversas mídias sociais. Portanto, percebe-se a íntima conexão entre arte e educação intercultural realizada pelo povo Xukuru do Ororubá com abrangentes possibilidades contra-hegemônicas valendo-se da educação libertadora como meio de resistência.

Percebe-se também o papel fundamental da construção educacional intencionalmente voltada para a emancipação comunitária, preservação dos saberes ancestrais e cultivo das memórias como fundamento da diversidade social em meio à coletividade. Assim, viver em coletividade é pensar no ser humano integrado à natureza, impulsionando vida harmônica entre ambos, fundamentada na autossuficiência e na autogestão dos seres humanos vivendo em comunidade (ACOSTA, 2016). Nessa perspectiva, reflete-se também sobre as vivências religiosas e culturais do povo Xukuru do Ororubá, o sincretismo entre as práticas adquiridas pelo catolicismo, as religiões de matrizes africanas e também como os conhecimentos da natureza constituem formas de expressão da religião por meio do Toré (SILVA, 2011).

As práticas do Bem-Viver se confundem com as práticas habituais do povo Xukuru, afinal o Bem-Viver enquanto filosofia de vida também se nutre de experiências locais visando o estabelecimento de um meio sustentável. Segundo o Cacique Marcos Xukuru, também na entrevista concedida ao *podcast* Vozes em

Movimento (2021), o Bem-Viver dentro da organização Xukuru parte também do princípio da religiosidade, é construído pelo e para o povo Xukuru, sempre ressaltando o caráter de coletividade enquanto comunidade e em harmonia com a natureza sagrada, além de evidenciar o protagonismo, quanto aos projetos de vida atrelados aos Encantados.

Nesse sentido, cabe mencionar mais uma vez Acosta:

O Bem Viver é uma filosofia de vida que abre as portas para a construção de um projeto emancipador. Um projeto que, ao haver somado histórias de lutas, de resistência e de propostas de mudança, e ao nutrir-se de experiências locais, às que deverão somar-se contribuições provenientes de diversas latitudes, posiciona-se como ponto de partida para estabelecer democraticamente sociedades sustentáveis (2017, p.40).

Dessa forma, a educação intercultural e em consonância aos valores comunitários, com ensino e aprendizagem característicos, demonstra paralelismo à cosmologia do Bem Viver. Além disso, a educação escolar indígena Xukuru é ministrada respeitando a forte característica da oralidade nos projetos políticos pedagógicos e, conforme dados fornecidos pelo Cacique Marcos ao *podcast* Vozes em Movimento (2021), quase a totalidade do corpo docente Xukuru é composto por indígenas e em consonância aos princípios norteadores de uma educação escolar diferenciada e específica, permitindo a diminuição da probabilidade de desaparecimento dos saberes ancestrais.

Barros; França (2021) destacam que por meio da práxis pedagógica, com atuação conjunta do pajé, do cacique e das professoras, há caminhos para o fomento da formação humana ética, e solidária, de modo a compreender o ser humano como constituinte do meio ambiente. Desse modo, há a resistência das próprias etnias, mantendo a esperança e o espírito guerreiro vivo e fortalecido pelos Encantados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do marco da constituinte de 1988 os indígenas conseguiram assegurar direitos para afirmação étnica e cultural. A nova constituição inaugurou no Brasil o marco do constitucionalismo-latino-americano e propiciou questionamentos sobre a colonialidade, e, conseqüentemente, formas para superá-la. Nesse processo de tentativa de superação da perspectiva colonial, observou-se que o ambiente escolar indígena ultrapassou a perspectiva assimilacionista, a qual

se valia da instituição escolar como meio de imposição de valores catequizatórios com tentativa de homogeneização cultural.

Nesse sentido, percebeu-se que com o reconhecimento ao direito à diferença houve a possibilidade para elaboração de projetos pedagógicos e libertários para a resistência e a manutenção da cultura e da ancestralidade indígena, sendo a educação indígena um projeto para heterogeneização social e ambiental. A educação indígena precisa ser compreendida como precursora quanto ao rompimento de invisibilidades em contexto de exercício da cidadania indígena.

A educação indígena e a educação escolar indígena não podem ser compreendidas pela lógica desenvolvimentista, uma vez que isso significaria a mercantilização da natureza ao tempo que tornaria um risco para as culturas, relações territoriais e para a própria existência indígena. Sendo assim, tal lógica transborda a narrativa neoliberal e fundamenta-se na ideia eurocentrada para legitimar a colonialidade, a partir das relações racistas de poder. A desconstrução dessa perspectiva é permeada pela garantia de direitos emancipatórios e interculturais, com a finalidade de garantir a pluralidade étnica.

A educação libertadora indígena baseia-se nas práticas singulares, no respeito à territorialidade, à ancestralidade e à autonomia. Pauta-se, portanto, nas vivências em comunidade enfrentando a identidade colonial e construção de espaços pedagógicos críticos e com razão de ser essenciais ao próprio povo. Nesse contexto, o Bem Viver surge como horizonte de sentido, em resposta aos anseios dos movimentos sociais da América Latina, como meio de promover a harmonia entre seres-humanos, natureza e sociedade. É sob essa ótica que se visualiza a concepção educacional indígena, valendo-se do sistema educacional como meio para preservação da natureza e das culturas.

No cenário dos Xukurus do Ororubá, pode-se perceber com frequência a filosofia do Bem Viver, além da importância da educação escolar indígena como forma de fortalecimento para lutas e resistência do povo Xukuru enquanto reconhecimento de direitos, garantias e defesa do território. As frequentes mobilizações sociais da comunidade, o histórico de luta e resistência para perpetuar os costumes, tradições e a ancestralidade do povo Xukuru articulados, inclusive com a presença de um conselho de professores na aldeia (COPIXO), faz perceber a dinâmica, a constância e a determinação da comunidade em realizar uma educação indígena intercultural e firmada nos preceitos do Bem-Viver sob a força dos

Encantados, além de firmar espaços para construção de saberes plurais e democráticos.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos; tradução de Tadeu Breda.– São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ALCÂNTARA, Liliane Cristine Schlemer; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. Bem Viver: uma perspectiva (des) colonial das comunidades indígenas. Revista Rupturas. San Pedro de Montes de Oca, v. 7, n. 2, p. 1-31, jul./dez. 2017. DOI: 10.22458/rr.v7i2.1831. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rup/v7n2/2215-2989-rup-7-02-1.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

ALMEIDA, Eliane Amorim de (org.). Xucuru filhos da mãe natureza: uma história de resistência e luta. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire, 1997.

ASSEMBLEIA XUCURU DO ORORUBÁ. Carta de compromisso da II assembleia. Pesqueira: 2002.

ASSEMBLEIA XUCURU DO ORORUBÁ. Carta de compromisso da III assembleia. Pesqueira: 2003.

BARROS, Adriana Ribeiro de; FRANÇA, Tereza Luiza de. Concepções de meio ambiente de lideranças do povo xucuru do ororubá e implicações para a práxis pedagógica. Educação ambiental em ação. [S. l.]. ISSN 1678-0701 · Volume XX, Número 76 · Setembro-Novembro/2021, 2021.

BENTO, Karla Lucia; THEIS, Ivo Marcos; DE OLIVEIRA, Lilian Blanck. Educação escolar indígena como possibilidade para romper processos de invisibilização. Revista Tecnologia e Sociedade, Paraná, v. 14, n. 31, p.1-15, 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/5037/5273>. Acesso em 20 ago. 2021.

BRAND, Ulrich. Estado e políticas públicas: Sobre os processos de transformação. In: DILGER, Gerhard; LANG, Miriam Antonia; PEREIRA FILHO, Jorge (Ed.). Descolonizar o imaginário: debates sobre pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento. São Paulo, Fundação Rosa Luxemburgo, 2016. p. 123-137.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22 ago. 2021.

_____. Decreto Nº 26/1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm>. Acesso em 13 ago. 2021.

_____. Decreto Nº 5.051/04. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em 13 ago. 2021.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm > Acesso em 08 ago. 2021

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Aperfeiçoa a legislação penal e processual penal. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm > Acesso em 08 ago. 2021

_____. Parecer 14/99, de 14 de setembro de 1999a. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file> > Acesso em 08 ago. 2021

_____. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>> Acesso em 22 nov. 2021.

_____. Resolução Nº 3, de 10 de novembro de 1999b. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>> Acesso em 08 ago. 2021

BRUM, Ana Lúcia Castro. Caminhos para uma educação intercultural libertadora: a ação saberes indígenas na escola. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2018.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.) Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CUNHA. Manoela Carneiro da (Org.). História dos Índios no Brasil. São Paulo. Companhia das Letras, 1992.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Direitos humanos e cidadania. São Paulo: Moderna, 1998.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a ditadura da escola. Cadernos Cedes, v. 19, p. 18-25, 1999. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/a03v1949.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

_____. Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil. Editora Curt Nimuendajú, 2012.

DANTAS, Fernando Antonio de Carvalho. Descolonialidade e direitos humanos dos povos indígenas. Revista de Educação Pública. Cuiabá, v. 23, n. 53/1, p. 343-367, maio/ago. 2014. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1621>. Acesso em: 17 ago. 2021.

DUSSEL, Enrique D. *Filosofia da Libertação na América Latina*. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1977. Disponível em: <https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/29.Filosofia_da_libertacao.pdf>. Acesso em 26 ago. 2021.

_____. e. 1942 *O Encobrimento do Outro: A Origem do Mito da Modernidade*. Tradução de Jaime A. Clasen – Petrópolis, RJ. Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação e conscientização*. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967. p. 101-114. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. *E-book*. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2021.

_____. *Política e educação*. 5. ed. São Paulo. Cortez Editora. 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Olhar longe, porque o futuro é longe-cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. 2008. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; SECCHI, Darci; GUARANI, Vilmar. *Legislação escolar indígena*. In: MARFAN, Marilda Almeida. *Congresso Brasileiro de Formação de Professores: Educação Indígena*. Brasília: MEC, SEF. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em 15 ago. 2021.

Haidar, Victoria; BERROS, María Valeria. Rumo a uma abordagem multidimensional e multi-escalar da questão ecológica: a perspectiva do bem viver. *Revista Culturas Jurídicas*, Rio de Janeiro, v. 8, n.20, mai./ago., 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/article/view/50736>. Acesso em: 09 dez.2021.

IBÁÑEZ, Mario Rodríguez. *Ressignificando a cidade colonial e extrativista*. In: DILGER, Gerhard; LANG, Miriam; PEREIRA FILHO, Jorge [Orgs.]. *Descolonizar o imaginário: debates sobre pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento*. São Paulo: Elefante, 2016. p. 297-333.

KRENAK, Ailton. *A luta pela terra não parou até hoje*. Rio de Janeiro. Azougue Editora. 2015

_____. *A vida não é útil*. Org. Rita Carelli. São Paulo. Companhia das Letras. 2020.

_____. *Caminhos para a cultura do Bem Viver*. org. Bruno Maia. [S.l.; s.n.], 2021.

LANDER, Edgardo. *Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos*. In: LANDER, Edgardo, (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad

Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

LANG, Miriam; Alternativas ao Desenvolvimento. *In*: DILGER, Gerhard; LANG, Miriam Antonia; PEREIRA FILHO, Jorge (Ed.). *Descolonizar o imaginário: debates sobre pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento*. São Paulo, Fundação Rosa Luxemburgo, 2016. p. 25-44.

MARÉS, Carlos. De como a natureza foi expulsa da modernidade. *Revista de Direitos Difusos*. São Paulo, v. 68, n. 2, p.15-40, 2017. Disponível em: <http://ibap.emnuvens.com.br/rdd/article/view/15>. Acesso em: 24 nov. 2021.

MARKUS, Cledes. *As contribuições da concepção indígena do bem viver para a educação intercultural e descolonial*. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

OLIVEIRA, Maria Izabel Rangel de Souza. *Políticas públicas e cidadania: Percepção da comunidade indígena Tekoa Itakupe - Jaraguá/SP*. 2021. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Universidade de Mogi das Cruzes, São Paulo.

PODCAST VOZES EM MOVIMENTO: Bem Viver como horizontes de sentido. Entrevistadores: Anne Guimarães, Vitor Almeida. Entrevistado: Cacique Marcos Xukuru. [S. l.] 21 ago. 2021. *Podcast*. Disponível em: <https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3luZm0vcy81OGFmNjRjM C9wb2RjYXN0L3Jzcmw/episode/MzNkY2Q1Y2YtMThmNC00YmQ2LTlhMzUtZTY3ZGFhMTU5MjMz?sa=X&ved=0CAUQkfYCahcKEwlrYbplPj0AhUAAAAAHQAAAAAQBA&hl=pt-BR>. Acesso em 19 dez. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo, (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em 08 ago. 2021.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Edições Almedina AS, Coimbra, Portugal, 2009. Disponível em: <https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2021.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. Companhia das Letras, São Paulo, 1995.

ROMERO, Jaime. Apuntes para una educación de los pueblos y para los pueblos indígenas. *In*: SALINAS, Sonia Comboni; NÚÑEZ José Manuel Juárez. *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana, CLASCO, Ciudad de México, México, 2020. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20201118022700/Interculturalidad-Educacion.pdf>. Acesso em 30 nov. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce, Montevideo, Uruguay, 2010. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

SILVA, Célio da. *A volta da asa branca: a influência da educação contextualizada na construção da identidade do povo Xukuru De Ororubá (Pesqueira – PE)*. 2011. Monografia (Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro). Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2011.

SILVA, Ivone Jagnigre da; Franco, Sérgio Roberto Kieling. Educação Kaingang e educação escolar Kaingang: um exemplo de bem estar e bem viver. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 346-359, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/100653/59643>. Acesso em 31 ago. 2021

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. Gênese Anticolonial do Constitucionalismo Latino-Americano. *Rev. Direito Práx.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 01, 2021, p. 16-47. DOI: 10.1590/2179-8966/2019/43751. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/mRj655CJ8KJTLDMKkcPPRtt/?lang=pt>. Acesso em 20 nov.2021.

STORCH, Clude Alcantara Alves; TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. Políticas de Formação e Carreira Docente Indígena em Contexto Amazônico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 41, p.1-13, 2021. DOI: 10.1590/1982-3703003225569. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/PvjRT6myDGZwVvFvnqmqp3D/?lang=pt>. Acesso em 22 nov. 2021.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis; DE ABREU, Aurieler Jaime. A pedagogia guarani nas percepções dos professores guarani e kaiowá do Mato Grosso do Sul. *Revista de Educação Pública*, Mato Grosso, v. 30, jan./dez. 2021, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/11729/8361/50952>. Acesso em: 12 ago. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*, 2009. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial-pdf-free.html>. Acesso em 05 dez. 2021.