



Universidade Federal
de Campina Grande



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

EMANUELLE CRISTINA DA SILVA FERNANDES

**PEDAGOGIA ENCANTADA:
O DISCURSO MÍTICO XUKURU DO ORORUBÁ SOBRE A
EDUCAÇÃO PARA O BEM VIVER**

**SUMÉ - PB
2023**

EMANUELLE CRISTINA DA SILVA FERNANDES

**PEDAGOGIA ENCANTADA:
O DISCURSO MÍTICO XUKURU DO ORORUBÁ SOBRE A
EDUCAÇÃO PARA O BEM VIVER**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – Profsocio, ministrado no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Sumé como requisito parcial para obtenção do título de Mestra.

Orientador: Professor Dr. Wallace Gomes Ferreira de Souza.

**SUMÉ – PB
2023**



F363p Fernandes, Emanuelle Cristina da Silva.
Pedagogia encantada: o discurso mítico Xucuru do Ororubá sobre a educação para o bem viver. / Emanuelle Cristina da Silva Fernandes. - Sumé - PB: [s.n], 2023.

115 f.

Orientador: Professor Dr. Wallace Gomes Ferreira de Souza.

Dissertação - Curso de Mestrado em Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Universidade Federal de Campina Grande.

1. Educação indígena. 2. Narrativas míticas Xucuru. 3. Pedagogia encantada. 4. Educação Xucuru. 5. Comunidade Indígena Sucuru. 6. Observação participante. 7. Ororubá. 8. Imaginário no ocidente. 9. Territórios etnoeducacionais. 10. Aldeia Canabrava - Xucuru - Pernambuco. 11. Escola Indígena Ororubá. 12. Povo Indígena Xucuru. 13. Xucuru - educação indígena I. Souza, Wallace Gomes Ferreira de. II. Título.

CDU: 376 (=87) (043.2)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

EMANUELLE CRISTINA DA SILVA FERNANDES

**PEDAGOGIA ENCANTADA:
O DISCURSO MÍTICO XUKURU DO ORORUBÁ SOBRE A
EDUCAÇÃO PARA O BEM VIVER**

**Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado Profissional de Sociologia em
Rede Nacional – Profsocio, ministrado
no Centro de Desenvolvimento
Sustentável do Semiárido da
Universidade Federal de Campina
Grande, Campus Sumé como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestra.**

BANCA EXAMINADORA:

**Professor Dr. Wallace Gomes Ferreira de Souza.
Orientador - PROFSOCIO/CDSA/UFCG**

**Professora Dra. Melânia Nóbrega Pereira de Farias.
Examonadora interna - PROFSOCIO/CDSA/UFCG**

**Professora Dra. Michele Guerreiro Ferreira.
Examinadora Externa - UFPB**

Trabalho Aprovado em: 25 de outubro de 2023.

SUMÉ – PB

A minha avó Maria Cristina por todo amor, força,
companheirismo e encantamento (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

De onde venho, a gratidão precede todas as coisas. É no ato de agradecer, que emana as energias ao universo, para que a força encantada se materialize no fazer e no ser. Eu não ando só, comigo trago toda minha ancestralidade, as pessoas que atravessaram meu caminho com energias vitais e me despertaram para ir em busca dos meus desejos, sonhos, anseios, muitas vezes (in) visibilizados. Abro os caminhos para os agradecimentos saudando e me rendendo aos pés da rainha do mar Iemanjá, que me permitiu mergulhar em águas profundas e me refazer a cada amanhecer.

Oxum, deusa da sabedoria, do poder feminino, da fertilidade e do amor, abriu as portas da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG/CDSA Campus Sumé no curso de Mestrado Profissional em Sociologia (PROFSOCIO), para que eu pudesse percorrer a história do Povo Xukuru do Ororubá, com um movimento impulsionado pela desterritorialização do meu corpo-território enquanto pesquisadora. A força da natureza sagrada guiou todo o processo educativo, onde através do silenciamento me recolhi na mata para ouvir a voz dos encantados a orientar o caminho a percorrer nesses dois anos e meio.

Ainda no campo da família, agradeço a minha filha Lais Sofia pela compreensão nas minhas ausências, e por ter me ensinado a maternidade, me transformado em um ser humano melhor. Agradeço a minha companheira Luciana Oliveira, por ter me apoiado nas minhas (in)constâncias, nas minhas inseguranças e ter me acompanhado em todos os processos e lugares da pesquisa-ação, de modo a compreender meu ritual de escrita e muitas vezes a necessidade de solidão. Agradeço a minha mãe Betânia, por ser fortaleza e minha maior inspiração de resistência. Aos meus irmãos por acreditarem no meu potencial e a minha prima Tereza Cristina, por ser meu aperreio diário, mais ser companheira para toda hora.

Intensifico um agradecimento afetuoso e respeitoso a meu professor e orientador Wallace Ferreira, por ter estendido as mãos quando pensei em desistir, por ter me proporcionado viver um dos momentos históricos mais importantes da democracia brasileira (posse de Lula). Gratidão por toda sensibilidade com que conduziu todo o processo de pesquisa, escrita, estudo.

No campo dos amigos agradeço a Vilmar Leandro, por toda disponibilidade com que esteve ao meu lado sempre que precisei para adentrar em outros espaços,

acessar pessoas, és gentileza. Agradeço imensamente a meu amigo José Diego, pela oportunidade de aprender, com o grande ser humano que és, desde a inscrição no mestrado, a escrita, as dúvidas estivessem comigo, não teria conseguido sem você.

Agradeço imensamente aos meus colegas de curso, Carla Roberta, Jessica, Silmara, Norma, Carla Simone, Stefson, Edílio, Emanuel, Júlio César, Niedson e Ivan Rosa por todo conhecimento compartilhado e companheirismo. Aos meus professores: Marciano, Fabiano, Valdonilson, Paulo Diniz, Sheylla, Estrela, Isaac e Wallace pela maestria com que ministram as aulas como conduziram o conhecimento acadêmico.

Agradeço ao COPIXO – Conselho de Professores Xukuru do Ororubá pela atenção e acolhida da proposta de pesquisa no território. Agradeço imensamente a gestão pedagógica e administrativa, professores, funcionários, estudantes da Escola Estadual Indígena Xukuru do Ororubá por ter concedido as entrevistas. Com muito respeito agradeço a seu Cecilio, seu Medalha, Silvinha Xukuru, Moisés, Patrícia e Maria José pela prosa, pela entrevista, pelo legado de compromisso e responsabilidade com que vem desenvolvendo o Ser indígena no território Xukuru.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que indiretamente me ajudaram nesse processo educativo, de construção de narrativas subalternas, insurgentes e que nasce da luta por uma educação pública, gratuita, de qualidade, pois, aprendemos com os nossos ancestrais que resistir é subjetividade latente no corpo-oprimido.

Axé!

Salve, a Jurema sagrada!

Reina, reina, reina Oina reina reiá!

Vamos unir as forças do Ororubá
Cabocla de Pena Ela não bambeia
Eu tava na praia secando areia
Segura esse ponto se não ele arreja
Reina, reina, reina Oina reina reia
Vamos unir as forças do Ororubá

Trecho do toré Xukuru do Ororubá

RESUMO

A educação Xukuru enfrenta desafios significativos no século XXI, incluindo a preservação da cultura e valores tradicionais, a adaptação às necessidades modernas e o acesso à educação de qualidade. No entanto, há razões para otimismo, pois a educação Xukuru está se fortalecendo como uma ferramenta de resistência e empoderamento. Diante dessa realidade, o objetivo deste estudo foi analisar as narrativas míticas Xukuru, em particular o discurso do Ororubá, para entender como elas influenciam e informam a pedagogia encantada Xukuru. Essa análise também busca compreender como essa pedagogia contribui para o conceito de bem viver dentro da comunidade Xukuru. A pesquisa empregou uma abordagem qualitativa e etnográfica, combinando a coleta e análise de narrativas míticas Xukuru, entrevistas com membros da comunidade Xukuru e observações participantes em contextos educacionais dentro da Aldeia Cana Brava. A observação participante permitiu uma imersão profunda na dinâmica da educação Xukuru. Este trabalho é relevante por fornecer uma compreensão aprofundada da pedagogia encantada Xukuru, uma abordagem única para a educação que é baseada nas narrativas míticas da comunidade. A pesquisa contribui para o conhecimento sobre a educação indígena no Brasil e oferece insights sobre como as pedagogias tradicionais podem ser usadas para promover o bem viver. A parceria com organizações e instituições que compartilham a visão de preservar a cultura Xukuru é uma fonte valiosa de apoio. No final, a jornada da educação Xukuru é uma história de resiliência e esperança, que inspira a todos a valorizar e proteger as riquezas das culturas indígenas que enriquecem nossa sociedade. É uma chamada para a ação e colaboração na promoção da diversidade cultural e na construção de um futuro mais inclusivo e respeitoso com os povos indígenas. Em considerações (não) finais, a pesquisa mostrou que as narrativas míticas Xukuru são uma fonte de inspiração para a pedagogia encantada Xukuru. Essas narrativas transmitem valores e conhecimentos essenciais para a comunidade, como a importância da conexão com a natureza, a solidariedade e o respeito à diversidade. A pedagogia encantada Xukuru, por sua vez, contribui para o bem viver na comunidade, promovendo o desenvolvimento integral dos indivíduos e a construção de um futuro sustentável.

Palavras-chave: Educação indígena Xukuru; Narrativas míticas; Pedagogia encantada.

ABSTRACT

Xukuru education faces significant challenges in the 21st century, including the preservation of traditional culture and values, adaptation to modern needs and access to quality education. However, there are reasons for optimism, as Xukuru education is strengthening as a tool of resistance and empowerment. Given this reality, the aim of this study was to analyze Xukuru mythical narratives, particularly the discourse of Ororubá, to understand how they influence and inform Xukuru enchanted pedagogy. This analysis also seeks to comprehend how this pedagogy contributes to the concept of “bem viver” (living well) within the Xukuru community. The research employed a qualitative and ethnographic approach, combining the collection and analysis of Xukuru mythical narratives, interviews with Xukuru community members, and participatory observations in educational contexts within the Cana Brava Village. Participant observation allowed for a deep immersion into the dynamics of Xukuru education. This work is relevant as it provides an indepth understanding of Xukuru enchanted pedagogy, a unique educational approach based on community mythical narratives. The research contributes to knowledge about indigenous education in Brazil and offers insights into how traditional pedagogies can be used to promote “bem viver”. Partnerships with organizations and institutions that share the vision of preserving Xukuru culture are a valuable source of support. In the end, the journey of Xukuru education is a story of resilience and hope, inspiring everyone to value and protect the richness of indigenous cultures that enrich our society. It is a call to action and collaboration in promoting cultural diversity and building a more inclusive and respectful future for indigenous peoples. In (non) final considerations, the research demonstrated that Xukuru mythical narratives are a source of inspiration for Xukuru enchanted pedagogy. These narratives convey essential values and knowledge to the community, such as the importance of connecting with nature, solidarity, and respect for diversity. Xukuru enchanted pedagogy, in turn, contributes to living well within the community, promoting the holistic development of individuals and the creation of a sustainable future.

Keywords: Indigenous Education Xukuru; Mythical Narratives; Enchanted Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Constelação da Imagem do Toré.....	34
Figura 2 -	Peji altar das divindades.....	35
Figura 3 -	Toré no terreiro de Pedra D'Água.....	36
Figura 4 -	Memby, instrumento utilizado no toré.....	38
Figura 5 -	Seu Medalha.....	38
Figura 6 -	Barretina.....	39
Figura 7 -	Pintura Corporal.....	49
Figura 8 -	Pintura no rosto (vice cacique Zé de Santa)	40
Figura 9 -	Localização geográfica do Território Indígena Xukuru do Ororubá e sua divisão segundo as regiões socioambientais e aldeias.....	46
Figura 10 -	Bairro da caixa d'água.....	46
Figura 11 -	Bairro do Xucurus.....	47
Figura 12 -	O mito e a questão Xukuru.....	48
Figura 13 -	Cacique Xicão.....	55
Figura 14 -	Cacique Marcos.....	56
Figura 15 -	Diagrama da Organização.....	58
Figura 16 -	Escola Indígena Ororubá.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação dos principais núcleos de pesquisas e universidades.....	16
Quadro 2 - Símbolo, Imagem, Mito e Arquétipo.....	22
Quadro 3 - Os regimes diurno e noturno e as estruturas – heroíca, mística e sintética.....	29
Quadro 4 - Calendário dos festejos religiosos Xukuru.....	41
Quadro 5 - Assembleias Xukuru.....	60
Quadro 6 - Escolas administradas pelo território indígena Xukuru do Ororubá.....	75
Quadro 7 - Quantidade de estudantes, professores e funcionários.....	84
Quadro 8 - Organograma dos Princípios da Educação Escolar Indígena.....	85

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

CIMI -	Conselho Indigenista Missionário
CNPQ -	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPIPE -	Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco
COPIXO -	Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá
EJA -	Ensino de Jovens e Adultos
FUNAI -	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
GRE -	Gerência Regional de Educação
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
OPIT -	Organização de Professores Indígenas Truká
PEF -	Projeto Escola de Fronteira
PNEEI -	Programa Nacional de Educação Escolar Indígena
PPP -	Projeto Político Pedagógico
RCNEI -	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena
RIIR -	Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones
UFPE -	Universidade Federal de Pernambuco
UFRB -	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFRGS -	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC -	Universidade Federal de Santa Catarina
USP -	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	13
2	MARCO TEÓRICO DA ANÁLISE.....	15
2.1	O IMAGINÁRIO NO OCIDENTE.....	15
2.2	OS FENÔMENOS NO IMAGINÁRIO E SUA DINÂMICA.....	28
2.3	A PEDAGOGIA ENCANTADA E AS MÚLTIPLAS FACES DO SAGRADO.....	32
3.4	A NOSSA CASA É A TERRA: CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA E POLÍTICA DO TERRITÓRIO.....	42
3	“VAMO, VAMO, MINHA GENTE”: EDUCAÇÃO, IMAGINÁRIO E POVOS INDÍGENAS NO BRASIL.....	67
3.1	A LUTA POR EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL E DIFERENCIADA EM PERNAMBUCO.....	68
3.2	TRAJETÓRIA DE CONQUISTA DO DIREITO A EDUCAÇÃO DO POVO XUKURU.....	73
3.3	ALDEIA CANABRAVA.....	82
4	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DO IMAGINÁRIO.....	89
4.1	A COLETA E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS.....	89
4.2	MITOCRÍTICA.....	100
4.3	MITEMAS.....	103
5	CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS.....	105
	REFERÊNCIAS.....	107
	APÊNDICE.....	112
	ANEXO.....	113

1 APRESENTAÇÃO

O estudo em questão explora a rica interseção entre educação, imaginário e a cultura do povo Xukuru, uma comunidade indígena que habita o Brasil. Esta dissertação é uma jornada pelas camadas profundas da pedagogia encantada, onde a espiritualidade, o sagrado e a ancestralidade são elementos fundamentais na construção da educação e da identidade Xukuru.

O objetivo desta dissertação é investigar como as narrativas míticas Xukuru, em particular o discurso do Ororubá, influenciam e informam a pedagogia encantada Xukuru e sua abordagem única para a educação, bem como compreender como essa pedagogia contribui para o conceito de bem viver dentro da comunidade Xukuru.

Foram elencados os seguintes objetivos específicos: analisar as narrativas míticas Xukuru, com foco no discurso do Ororubá, identificando os elementos que permeiam a pedagogia encantada e sua relação com a educação; investigar como a pedagogia encantada Xukuru é implementada na prática educacional dentro da Aldeia Cana Brava, examinando as estratégias pedagógicas e sua influência na formação dos alunos; compreender como a pedagogia encantada Xukuru contribui para a construção da identidade cultural dos Xukuru e para a promoção do bem viver dentro da comunidade; explorar as implicações da pedagogia encantada Xukuru para a educação indígena no Brasil, destacando sua relevância para o diálogo intercultural e para o enriquecimento da educação indígena.

Para atingir esses objetivos, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e etnográfica, envolvendo a coleta e análise de narrativas míticas, entrevistas com membros da comunidade Xukuru e observações participantes em contextos educacionais dentro da Aldeia Cana Brava. A pesquisa também empregou a metodologia de observação participante, que permitiu uma imersão profunda na dinâmica da educação Xukuru.

A observação participante desempenhou um papel fundamental na pesquisa, possibilitando uma compreensão mais completa das práticas educacionais e da implementação da pedagogia encantada na Aldeia Cana Brava. Através dessa abordagem, a pesquisadora teve a oportunidade de vivenciar o ambiente educacional Xukuru de maneira direta, interagindo com alunos, professores e membros da comunidade.

As entrevistas foram conduzidas de maneira colaborativa e sensível à cultura,

buscando compreender as perspectivas e experiências dos membros da comunidade. A análise dos dados ocorreu por meio de codificação temática, destacando os temas recorrentes relacionados ao discurso mítico, à pedagogia encantada e à concepção de bem viver.

Desse modo, este estudo busca ampliar nosso entendimento sobre como a educação indígena pode ser moldada por narrativas míticas e práticas encantadas, e como esses elementos desempenham um papel fundamental na construção da identidade cultural e na promoção do bem viver para o povo Xukuru. Ao fazer isso, contribui para o diálogo intercultural e para o enriquecimento da educação indígena no Brasil.

No Capítulo 1, intitulado *Marco Teórico da Análise*, estabelecemos as bases conceituais para compreender os fenômenos no imaginário e sua dinâmica, explorando como a pedagogia encantada se manifesta em diversas dimensões do sagrado. Além disso, contextualizamos o território Xukuru, sua história sócio-histórica e política, que serve como pano de fundo para a compreensão mais profunda da cultura Xukuru.

O Capítulo 2, intitulado *Vamo, Vamo, Minha Gente: Educação, Imaginário e Povos Indígenas no Brasil*, mergulha na luta por Educação Escolar intercultural e Diferenciada em Pernambuco, destacando a importância da educação indígena como um espaço para sentir, imaginar, falar e fazer. Além disso, exploramos a Aldeia Cana Brava como um elemento do discurso que ilustra a interação entre a educação, o imaginário e a identidade cultural dos Xukuru.

O Capítulo 3, intitulado *Trajetória Metodológica do Imaginário*, apresenta o processo de coleta e sistematização dos dados, enfatizando a abordagem da Mitocrítica que nos permite explorar as narrativas míticas Xukuru em profundidade. Este capítulo descreve a metodologia utilizada para compreender a relação entre o imaginário, à pedagogia encantada e a educação.

No Capítulo 4, que não se encerra com considerações finais, mas sim *Considerações (Não) Finais*, abordamos as descobertas e reflexões que emergiram ao longo da pesquisa, destacando a contínua evolução das narrativas míticas Xukuru e a importância de reconhecer a interconexão entre o sagrado, a educação e o bem viver.

2 MARCO TEÓRICO DA ANÁLISE

2.1 O IMAGINÁRIO NO OCIDENTE

Para abordar a relação entre mito e pedagogia encantada recorreremos à antropologia do Imaginário, que foi desenvolvida pelo antropólogo francês Gilbert Durand. Esta escolha se deve, principalmente, ao fato de que a referida teoria nos permite superar a “dicotomia” entre os campos do racional e do simbólico, uma vez que para Durand, “a razão, outra função da mente, permite sem dúvida analisar os fatos, compreender a relação existente entre eles, mas não cria significado. Para que a criação ocorra é necessário imaginar. Assim, todas as culturas criam filosofias, teorias, religiões, obras de arte... Recriam a cada instante o universo” (Pitta, 2017, p.17). Deste modo, o imaginário estuda as significações dos símbolos, dos comportamentos sócio-biológico-cultural na sua totalidade que recobre do inconsciente ao consciente, do concreto ao subjetivo, em um dinâmico processo de construção e reconstrução do eu, do outro, do ambiente e outras manifestações vivas, que dão sentido ao mundo, ao universo, as cosmovisões.

O imaginário, nesta perspectiva pode ser considerado como essência do espírito, na medida em que o ato de criação (tanto artístico, como o de tornar algo significativo), é o impulso oriundo do ser (individual ou coletivo) completo (corpo, alma, sentimentos, sensibilidade, emoções...), é a raiz de tudo aquilo que, para o ser humano existe. (Pitta, 2017, p. 20).

Quando e como surgiu, no Ocidente, o estudo do imaginário? Tendo o imaginário como encruzilhada das mais diversas ciências, diz respeito ao conhecimento como um todo e consta em todas as disciplinas acadêmicas. O ser humano atribui significados, indo bem além da funcionalidade dos atos e objetos, dar sentido que forje do padrão, do concreto, de uma capacidade de pensamento que gera deslocamentos do saber e do conhecimento advindo de uma única forma de conhecer e produzir verdades.

O estudo do imaginário no Ocidente surge com o filósofo francês Gaston Bachelard (1884-1962) que deu início a um estudo sistemático e interdisciplinar (a partir de diversos campos de estudo) sobre o símbolo: a Fundação da Sociedade de Simbolismo em 1950, em Genebra, a partir de 1962.

Bachelard tem o grande mérito de ter reabilitado a poesia como meio de conhecimento; poesia que é o domínio do simbólico, do sensível, do subjetivo: “tudo o que esperar a filosofia, é tornar a poesia e a ciência complementares, é uni-las como dois contrários bem-feitos.” (Pitta, 2017, 19).

Assim, Bachelard propõe demonstrar um estudo que ultrapassa a fantasia delirante, a invenção, além da aparência, rompendo uma epistemologia determinante e considerando a compreensão do dinamismo que regula a vida social e suas manifestações. Com a ideia do novo espírito científico, ele orienta a ciência para uma mudança de paradigmas conferindo ao objeto sua subjetividade.

Gilberto Durand, antropólogo, filósofo da ciência e discípulo de Bachelard, funda em 1967 o Centro de Pesquisa do imaginário de Grenoble, na França, e passa a publicar a revista *Circé*. A partir destes dois centros e da difusão das teorias de base, os grupos de estudos sobre o imaginário se multiplicam em mais de vinte países. No Brasil, cerca de 400 grupos de pesquisas lidam com o imaginário (dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ 2017), conforme indica o Quadro 1. Os critérios utilizados para apreender esses grupos foram: os mesmos estarem localizados no território da Região Nordeste e outras regiões do Brasil, além de um grupo internacional, de modo a demonstrar a diversidade das linhas de atuação.

Quadro 1 – Identificação dos principais núcleos de pesquisas e universidades

Núcleo de Pesquisa	Instituição	Descrição
Imaginarios y representaciones de la discapacidad	RED Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones (RIIR)	La discapacidad en tanto construcción sociocultural y sociopolítica compleja, se instituye, principalmente en las últimas décadas, como un campo de estudio fértil para las ciencias sociales y humanas. Ahora bien, más allá de las formas en que el fenómeno es entendido (o bien, interpretado), mismas que se debaten entre si la discapacidad debería ser catalogada como condición, situación o posición; lo cierto es que sobre ella se ciernen un cúmulo de imaginarios y representaciones, los cuales, en tanto símbolos, ideas, esquemas y universos mentales, operan como

		<p>marcadores de identidad que eventualmente determinan los potenciales destinos de las personas a las cuales se les asigna este rótulo.</p> <p>Más aún, en relación a la discapacidad y, principalmente, a quienes la encarnan, el dominio del cual son objeto, generalmente, está organizado y es reproducido a través de circuitos de saber poder e ideología(s) que amplifican y normalizan constantemente la opresión y constriñen la diferencia a partir de normas de clasificación que marcan dualidades como, por ejemplo, superior – inferior o bien, normal – anormal, las cuales, a su vez, determinan imaginarios y representaciones que necesariamente deben ser develados, a fin de construir caminos para generar nuevas y significativas formas de comprender el fenómeno de la discapacidad.</p> <p>Justamente, un abordaje diverso e interdisciplinario en relación a la discapacidad permitirá ampliar la perspectiva analítica para poner en claro las relaciones que se establecen entre los sistemas simbólicos imaginarios y representaciones, los procesos de categorización normalidad, anormalidad, incompletitud y las prácticas (culturales, políticas, sociales, artísticas, técnicas, médicas, así como discursivas); todo lo cual tendrá consecuencias e implicaciones multi-situadas no solo para quienes encarnan la discapacidad, también para quienes no se encuentran en esta situación.</p> <p>De esta manera, el <i>objetivo general</i> del grupo de trabajo será:</p> <p>Generar estudios e investigaciones de carácter interdisciplinario para develar la construcción de los imaginarios y las representaciones en torno a la</p>
--	--	---

		discapacidade em el contexto iberoamericano.
Grupo de Pesquisa e Estudos Itinerários Interdisciplinares em Estudos Sobre o Imaginário	UPE – Campus Petrolina	<p>O Grupo de Pesquisa ITESI surge a partir da chegada do Prof. Dr. Geam K., no Curso de Letras da UPE Campus Petrolina. Através de análises e reflexões com o Prof. Dr. Peterson Martins e a Profa. Me. Maria Aparecida V. Brandão (atualmente, doutoranda) foi percebido que, no campus, havia uma carência de um grupo de pesquisa centrado no IMAGINÁRIO, embora houvesse alguns estudos esparsos e defesas de TCC em torno de temas ligados ao imaginário (sobretudo, nos cursos de Letras, História e Pedagogia). Assim, em 22 de junho de 2017, após tramitação interna junto à Coordenação Setorial de Pesquisa e órgãos colegiados da UPE, foi aprovada a criação do ITESI, estando atualmente submetida à Instrução Normativa PROPEGI N° 04/2018 e Regulamento Interno. Atualmente, a composição do ITESI conta com a participação de docentes e discentes de diversos cursos da UPE e de outras instituições (FACAPE; UNEB; UNIVASF etc.), além de contar com a vinculação ao GT Imaginário, Representações Literárias e Deslocamentos Culturais da ANPOLL em 2018.</p>
Laboratório de Estudos do Imaginário – Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade	Universidade de São Paulo (USP)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seminários teórico-metodológicos abordando as interlocuções entre a arte e as ciências humanas em um debate interdisciplinar; ▪ Grupo de estudo sobre fenomenologia; ▪ Grupos de práticas e imagens corporais; ▪ Pesquisas com as temáticas: imaginário e memória; ▪ Intercâmbios com instituições de ensino e pesquisa nacionais e

		internacionais.
Práticas culturais, religiosidade e imaginário	Universidade do Recôncavo Baiano (UFRB)	Tem como objetivo a atualização de discentes e pesquisadores na área de história religiosa, assim como despertar o interesse para a realização de pesquisas em história religiosa, do sentimento religioso e da religiosidade, bem como das relações entre cultura, religião e imaginário. O grupo de pesquisa Religião, Cultura e Sociedade abrange trabalhos que tenham como temas de interesse as práticas e discursos religiosos, as instituições, fenômenos e comportamentos religiosos, a partir de diferentes abordagens e perspectivas.
Imaginário, Educação e Memória – GEPIEM	Program de Pós-graduação em Educação-UFPE	Seu eixo central são os estudos dos processos históricos e sociais da religião, transcorridos no Brasil, do período colonial até a contemporaneidade.
Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (O Imaginário)	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	O IMAGINÁRIO congrega pesquisadoras(es) que se interessam por estudos relacionados às intersecções entre Interculturalidades, Artes e Educação. A partir de três linhas de pesquisa, Imaginário, Educação e Cultura; Estética, Gênero e Subjetividade(s); Design, Cultura e Imagem, as pesquisas elaboradas têm sido direcionadas, principalmente, a pensar fenômenos contemporâneos a partir de Expressões Artísticas, da Cultura Popular, estética, barroco, dos Estudos Pós-Estruturalistas, da Teoria do Imaginário e das questões de gênero. De caráter transdisciplinar, o Grupo utiliza em suas pesquisas o diálogo entre diferentes áreas do saber, teorias, métodos e abordagens que permitem a leitura dos fatos sociais a partir de um lócus interdisciplinar.
Grupo de Estudo sobre Comunicação e Imaginário (imaginalis)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Fundado em 2008, o Imaginalis – Grupo de Pesquisa de Comunicação e Imaginário investiga temas

		<p>relacionados à imagem e ao símbolo, tendo como escopo os fenômenos comunicacionais em suas diversas manifestações. Inspirado na abordagem arque tipológica de Gaston Bachelard e Gilbert Durand, o grupo foi inaugurado sob o alicerce de trabalhos na área da Comunicação, debruçados sobre a Fotografia e o Cinema. Desde então, se abre para pesquisas multidisciplinares, estabelecendo relações com os diversos campos do conhecimento, a partir do estudo do simbólico, do arquétipo e do mito.</p>
<p>Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social</p>	<p>Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)</p>	<p>O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) atua desde 1993, tendo na coordenação a Prof.^a Dra. Valeska M. Fortes de Oliveira (líder do grupo) e a Prof.^a Dra. Tania Micheline Miorando (vice-líder), e está vinculado ao Departamento de Fundamentos da Educação, no Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria.</p> <p>As Linhas de Pesquisa de atuação do GEPEIS estão voltadas para a Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, onde procura desenvolver investigações sobre a Formação Inicial e Continuada nos seus diferentes níveis e espaços educativos, tendo como referência as relações sociopolíticas e culturais na constituição da docência. Ao considerar o processo identitário do professor, investigam-se as trajetórias de formação, a produção dos saberes e a aprendizagem docente, na perspectiva do desenvolvimento profissional.</p> <p>Além dessa Linha de Pesquisa, o grupo atua/investiga a Formação de Professores, que oferece suporte analítico-crítico para a compreensão do processo de formação de professores em</p>

		seus diversos níveis e campos de atuação, contextualizando-o a partir de fatores sócio-políticos, filosóficos, psicológicos, histórico-culturais, tecnológicos e pedagógicos. As pesquisas desenvolvidas nesta linha têm por horizonte a formação entendida como um <i>continuum</i> que abarca tanto a Formação Inicial quanto a Continuada, visando o movimento do pensar sobre a condição profissional que compete ao professor e seu trabalho em diferentes contextos educativos.
--	--	---

Fonte: Dados da CNPQ (2017)

Gilbert Durand, vai se colocar em uma perspectiva antropológica globalizante: a antropologia concebida como o “conjunto de ciências que estudam a espécie homo sapiens.” (Pitta, 2017, p. 81). Deste modo, Durand, inicia a compreensão e os estudos sobre o imaginário a partir das diversas manifestações advindas dos pilares: cultura e psiquismo, essenciais da representação simbólica. Baseado nos estudos da Escola de Reflexologia da antiga cidade de Leningrado, o antropólogo reconhece a influência dos reflexos dominantes na constituição do imaginário humano, frente à angustiante consciência da morte e do devir “isto é, o esforço do ser para erguer uma esperança viva diante e contra o mundo objetivo da morte”. (Pitta, 2017, p. 20). As imagens não vêm prontas e transmitas pela hereditariedade, mas pelas interações dos reflexos e das pulsões às quais eles estão ligados com o meio material e social. De acordo com Oliveira (2021, p. 12):

A condição fundamental para a compreensão do símbolo é situar-se no trajeto antropológico que é a afirmação de que, para que um simbolismo possa emergir ele deve, obrigatoriamente, participar, numa espécie de vai e vem contínuo, tanto das raízes inatas da representação no homem, quanto das variadas intimações do meio cultural.

Tanto pode ser percorrido no sentido do biológico em direção ao social, como do social em direção ao biológico.

As interações imaginativas resultam na percepção, produção, reprodução de *schèmes*, símbolos, mitos e arquétipos, esse conjunto de elementos simbólicos formaria o “imaginário”. Que não precisa de explicações óbvias, prontas e acabadas

sobre essa produção que perpassa por todos os campos do cotidiano ou da mente, o imaginário é o lugar de entre sabres, produzida pelo homem, de acordo com o Quadro 2.

Quadro 2 – Símbolo, Imagem, Mito e Arquétipo

Símbolo	É todo signo concreto. É o conhecimento pelo símbolo que dispensa a necessidade analítica de separar significado e significante. Podem ser classificados em símbolos rituais (relativo aos gestos), símbolos icnográficos (imagem virtual) e aqueles relativos à palavra (os mitos). (PITTA, 2005).
Schèmes	É a generalização dinâmica e afetiva da imagem. É a junção entre gestos inconscientes da sensório-motricidade, entre as dominações reflexos e as representações. (PITTA, 2005).
Arquétipo	É a substantificação dos schemes. Imagem primordial de caráter coletivo e inato, é o estado preliminar, zona matricial da ideia de Carl Gustav Jung. (PITTA, 2005).
Mito	É um sistema de símbolos, arquétipos e schemes que tende a se compor em relato. É o início da racionalização. Sendo o mito um discurso onde se constitui a tensão antagônica, fundamental de todo desenvolvimento do sentido. (PITTA, 2005).

E por que falar em imaginário e não apenas em simbolismo? Assim, iremos fazer um breve percurso pelas principais teorias que nortearam Gilbert Durand nessa reflexão. A princípio a proposta de abordagem é fenomenológica, que de um modo geral estabelece a oposição existente entre um método explicativo, que pode ser aplicado à natureza, e um método compreensivo, próprio para o estudo do homem, “de maneira que o objeto do estudo é decifrar o sentido próprio de toda a realidade humana, de toda expressão humana da vida e do espírito.” (PITTA, 2017, p. 21).

Segundo Bachelard, a validade do conhecimento é a mesma seja ele adquirido pela experimentação ou pela poesia. O filósofo apresenta através de sua obra que as relações entre o ser humano, a terra, os homens/mulheres e o universo permitem uma organização do mundo, capaz de transvê o mundo e suas significações e significados e que não é apenas a racionalidade que gera resultados, mas, as elaborações de uma função da mente que leva em conta os afetos, emoções que consente estabelecer uma conexão entre o “eu” e o mundo, a partir dos quatro elementos¹ (terra, ar, água e fogo).

¹ Para Bachelard, essa imaginação material e dinâmica, expressa através dos padrões recorrentes dos quatro elementos (terra, água, ar e fogo), é a linguagem primária do inconsciente. Identifica cinco configurações da imaginação poética nos devaneios dos quatro elementos de Bachelard: “elemento água, a imaginação dinâmica (do movimento) situada pelo elemento ar, à imaginação dinâmica (das forças) configurada pelo elemento terra e a imagem-lembrança e a imaginação arquetipal ambas, arremetidas pelo elemento fogo”. Freitas (2006, p. 39).

Nessa perspectiva, o símbolo para Bachelard é dinâmico e estabelece a relação entre o símbolo, imagem e imaginário. Sendo assim, a imaginação, decorre da sua aura imaginária, que se abre ao imaginário como uma experiência do psiquismo humano. A partir dessas orientações, entre outras, Gilberto Durand vai falar de imaginário e não de simbolismo, pois o símbolo seria a maneira de expressar o imaginário.

O método que irá nos permitir delimitar os eixos do trajeto² antropológico é o da convergência simbólica. A convergência das imagens tende a revelar os vastos agrupamentos, ou constelações de imagens que se estruturam de acordo com um certo isomorfismo semântico dos schémes, dos arquétipos e dos símbolos, onde a partir de protocolos de validação bem definidos e relativamente estáveis se agrupam em torno dos schémes.

Segundo Pitta (2017), o schémes é, pois, “a dimensão mais abstrata, correspondendo ao verbo, à ação básica, à intensão de gesto, que leva em conta as emoções e as feições, faz a junção entre os gestos inconsciente e as representações”. E são esses schémes que nos levam a verificar os protocolos normativos das representações imaginárias, que se agrupam em torno dos schémes originais que chamaremos de estruturas. Essas estruturas são formas dinâmicas sujeitas a transformações, que servem para classificar e modificar o campo do imaginário conforme o processo de agrupamento das imagens.

“A estrutura é, portanto, uma forma transformável que atua como protocolo motivador para todo um agrupamento de imagens sendo suscetível ela própria de se agrupar numa estrutura mais geral a que chamamos de regime” (Durand, 1998, p. 45 *apud* Pitta, 2017, p. 3).

Todavia, uma vez levantada às imagens, na tentativa de classificá-las o autor percebe que estas se dividem em dois grupos com intenções fundamentalmente diversas na base da organização das imagens, uma que divide o universo em opostos (alto/baixo, feio/bonito, bem/mal, amor/ódio, anjo/demônio etc.), outra unindo os opostos, completando, pacificando. Os “regimes” diurnos e noturnos, onde se estabelece um paralelo entre os gestos correspondentes aos reflexos dominantes do

² É o incessante intercâmbio que existe, a nível do imaginário, entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas emanando do meio cósmico e social. (Cf. Durand G.: *L imagineire*, 54 aq. E Joubert, S. *La Raison polithéiste* *apud* Pitta, 2005, p.17).

ser humano, de um lado temos o regime diurno, caracterizado pela luz, pensamento “contra” as trevas; é pensamento contra o semantismo das trevas, da animalidade ou da queda, ou seja, contra Cronos, o tempo mortal. Já o regime noturno é caracterizado pela noite que unifica, pela conciliação.

De acordo com o pensamento de Durand, os gestos e reflexos dominantes: postural, copulativo e digestivo – identificados em estudos anatomofisiológicos e escatológicos pela Escola de Reflexologia de Leningrado, na 1ª metade do século 20 – estão diretamente relacionados às estruturas presentes nas atitudes imaginativas do ser humano, e suas forças atuam em vários níveis de formação dos símbolos.

Assim, ao reflexo de posição (ereta para o homem) correspondem às imagens de elevação, divisão, luta; ao reflexo de deglutição correspondem as imagens de interiorização, descida, harmonização, contemplação; ao reflexo de copulação, correspondem as imagens de ciclicidades de ritmo, de diálogo, de progresso (Pitta, 2017, p. 26).

O autor denominou as estruturas do imaginário de heroicas ou esquizomorfas – relacionadas ao gesto postural –, dramáticas ou sintéticas – relacionadas ao gesto copulativo – e místicas ou antifrásicas – relacionadas ao reflexo digestivo.

O gesto ou reflexo postural associado ao posicionamento ereto do ser humano remete aos movimentos verticalidade, ascensão, que se insere nas matérias luminosas, de potência, e de heroísmo, de subida em direção à luz e ao sol, de elevação e pureza, confronto e separação. Esse reflexo inspira a produção de símbolos frequentes que trata de dividir, separar, combater e de lutar.

Correspondendo ao regime diurno das imagens, composto por estruturas heroicas ou (esquizomórficas) que a partir de uma atitude conflituosa e antitética busca uma vitória sobre a morte. Deste modo, essas estruturas correspondem a três núcleos de constelações de imagens.

Esse reflexo inspira a produção de símbolos ascensoriais – que eleva para o alto (cetro, flecha, asa, anjo), os espetaculares, relativos à visão (luz, sol, ouro, céu) e diátricos ou da divisão (herói, guerreiro, o falo).

Oposto ao regime anterior, atormentado em dividir e reinar, no regime noturno da imagem, existe um empenho em conquistar a harmonia, a partir de duas estruturas do imaginário: a estrutura mítica e sintética. Para Pitta (2017) “nesse regime, a queda heroica é transformada em descida e o abismo em taça.” Não é corresponde mais a uma elevação para o poder, mas de uma descida para o interior e conhecimento.

A busca pelo “profundo, o calmo, o quente, o íntimo, o aconchegante, o escondido e o acolhedor, o cuidado” que corresponde a uma perspectiva poético-mística. Para atingir tal objetivo, o procedimento vai ser o da eufemização e inversão dos significados simbólicos.

“Símbolo é todo signo concreto evocando, por uma relação natural, algo ausente ou impossível de ser percebido. É uma representação que faz “aparecer” um sentido secreto. Eles são visíveis nos rituais, nos mitos, na literatura, nas artes plásticas...” (Pitta, 2017, p. 23).

Nos símbolos de inversão-expressão do eufemismo trata-se de amenizar os significados das imagens ligadas aos temores da morte e da percepção do tempo.

“A linguagem do eufemismo é obrigatoriamente ambígua, já que ela procede por inversões. O isomorfismo dos símbolos do eufemismo leva das figuras femininas para a profundidade aquática, para o alimento, o plural, a riqueza, a fecundidade; se para o regime diurno, o “puro” significava ruptura e separação, para o regime noturno ele vai significar ingenuidade, origem”. (Pitta, 2017, p. 32).

No processo de eufemização, os símbolos da queda e do abismo mudam de lugar, para suavizar e transformá-las em lugar de cavidade e descida, o que vira berço e nova morada na infinitude da vida além da morte. Essas identificações inseridas nas manifestações culturais, possibilita plantar o corpo na mãe “terra” pátria mãe, que acolhe e nutre; valoriza o processo do movimento de descida em ritos e rituais sacrificiais, na adoção de vasos, relíquias que se tornam símbolos de proteção e alimento, presente em uma matéria prima, cujo simbolismo oscila entre o aquático e o telúrico, que se confunde entre as virtudes aquáticas e terrestres.

A estrutura mística do imaginário, diante as angustia existencial e da morte, vai, pois, negar suas existências e vais criar um mundo em harmonia baseado no aconchego e na intimidade (de si, e das coisas). Trajeto interior mais lento na descida do que o do herói na subida (Pitta, 2017, p. 35).

Em oposição à ação de separar e de distinguir que caracterizam o regime diurno, no regime noturno prevalece a ação do misturar e do confundir, com palavras do fazer, como juntar, pegar, conectar, unificar, acolher, aproximar, abraçar. As temidas trevas, no regime noturno, transformam-se em noites de paz, seguras e quentes; neste caso a noite é o avesso do dia, local de repouso.

Na estrutura sintética do imaginário o tempo se torna positivo, trata-se de um

movimento cíclico do destino e da ascendência do progresso de cada indivíduo. O tempo cíclico não tem começo nem fim, já que formam um círculo de fase, deste modo à morte não é o fim, mas renascimento. O que faz com que os símbolos se agrupem de forma há dominar o tempo: dos períodos temporais, o calendário religioso, das mitologias, festas, rituais, que são repetidos, porque o homem acredita no ato de criação e é nesse contexto que se equilibram os contrários.

Culturas outras expressam nos seus mitos a preocupação em equilibrar os contrários, na busca pela complementação que juntos dão origem a vida e a outros ciclos de renascimento vindos dos ritmos da natureza que tem diversos significados de transformação.

O mito é um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e schèmes que atendem a se compor em relato, ou seja, que se apresenta sob forma de história. Por este motivo ele já apresenta um início de racionalização. O mito é um relato fundante da cultura: ele vai estabelecer as relações entre diversas partes do universo, entre os homens e o universo, entre os homens entre si. [...] é função de o mito fornecer modelos de comportamento, ou seja, permitir a construção individual e coletiva da identidade. É assim que uma filha de Maria e uma filha de Iemanjá não terão nem a mesma visão de mundo nem o mesmo comportamento. As duas, entretanto participarão da imagem arquetípica da Grande Mãe (Pitta, 2017, p. 23).

A estrutura sintética vai, pois, harmonizar os contrários, manter entre eles processo de diálogo, debate entre interlocutores comprometidos com a busca da verdade, através do qual a alma se eleva, gradativamente, das aparências sensíveis às realidades inteligíveis ou ideias distintas em um caminhar histórico e progressivo.

Para o autor, só existe imaginário individual. E as estruturas e regimes desenhados por ele para o imaginário retratam de que forma o homem tem procurado equilibrar as tensões e pulsões que advêm do seu próprio corpo e do mundo. Durand mostra em suas reflexões que a arte é um dos produtos mais reveladores dessas atitudes imaginativas, que realizam a mediação entre o eterno e o temporal e constituem “a própria atividade dialética do espírito”. (Durand, 1988, p. 97).

Gilbert Durand, fala de Imaginação como um ato de liberdade, assim como na poesia de Manoel de Barros, “que quando criança pulava o muro do vizinho para pegar goiaba, mas não havia vizinho. Brincava de fingir que pedra era lagarto e que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança

em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores” (Barros, 2015). O ato de liberdade também está na fala das crianças, nas mobilizações, nas escolhas e no cotidiano de cada pessoa que se autodeclara Xukuru. O imaginário está no cotidiano narrado, vivido, experimentado, como um direito conquistado, processual e livre de julgamentos a partir da dimensão da cultura. Nos arquétipos as imagens formadas pela repetição constante de experiências que são gravadas em nós e nos condizem de forma indireta durante nossa trajetória. O poeta através do sistema dinâmico de símbolos organiza imagens universais, em narrações sob a ação transformadora da dinâmica das situações sociais, nascemos com herança psicológica, somada a herança biológica que guardam modelos de comportamentos e personalidades próprios de cada ser humano.

É sob o impulso de um determinado *schémes* que o mito tende a compor-se em narrativa. Nesse processo ele transforma-se num “esboço de racionalização, dado que utiliza o fio do discurso no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em ideias.” (Oliveira, 2021, p. 4).

O imaginário diz respeito a todas as ciências. Nas ciências humanas os estudos do imaginário apresentam uma nova pedagogia, um modo de ensino não mais centrado unicamente na razão, de modo a proporcionar outros conhecimentos por meio de visões outras, como a visão da história já que esta se coloca dentro do trajeto antropológico, na dimensão econômica que perpassa o cálculo racional, na abordagem geográfica, na contemporaneidade a geografia ultrapassa as linhas arquitetônicas e imaginárias, retas ou curvas para se relacionar com a literatura, com a filosofia, psicologia e outras áreas correlacionadas. Nas ciências ditas exatas a matemática também se insere nos conceitos de “limites” e “infinito”, teorias como a das “catástrofes”; a física quântica, a química, a biologia há muito tempo trabalham com conceitos que vão além do puro raciocínio, “enfim, imaginar é criar o mundo, é criar o universo, seja através das artes, através das ciências, ou através dos pequenos atos, profundamente significativos, do cotidiano”. (Pitta, 2017, p. 40).

E dentro da trajetória sociológica do povo Xukuru do Ororubá, dentro de um cenário histórico de luta pela demarcação de suas terras, temos os guerreiros e guerreiras e atravessadas pelo imaginário de valores, crenças, impressões, sentimentos, concepções, subjetividades, práticas do bem-viver, transmissões de

saberes orais, ritos e rituais que se manifestam em cada ação simbólica da partilha do eu, em prol de um futuro para todos que não pode ser concebido sem a conexão com a terra, não a terra como sítio, mas como esse lugar que todos compartilhamos saberes e é morada física e espiritual.

2.2 OS FENÔMENOS NO IMAGINÁRIO E SUA DINÂMICA

O imaginário revela-se como um espaço de intersecção entre diferentes conhecimentos e como um espelho para o homem, contendo um vasto acervo de imagens. No entanto, a preservação desse acervo torna-se desafiadora, uma vez que os sistemas religiosos cedem lugar às belas artes para as elites e aos meios de comunicação de massa, como imprensa, publicidade, novelas ilustradas, fotografia, televisão, cinema e vídeo, para o público em geral. Essa cultura da imagem tende a sufocar a riqueza do repertório simbólico e compromete a formação de uma “poética do devaneio”. (Pitta, 2005).

Com a ascensão da sociedade da informação, baseada cada vez mais em imagens visuais, a experiência das imagens na contemplação da natureza, na leitura de obras literárias e na apreciação da música clássica é grandemente afetada. A sociedade mantém uma relação ambivalente com a imagem, adorando-a em seu avanço tecnológico, mas também desconfiando dela e não reconhecendo sua própria sede de imagens e sonhos que alimentam a alma. Nesse contexto, é importante aprofundar a compreensão dessa cultura do imaginário e explorar o tipo de pedagogia mais adequada para expressar e revelar plenamente o imaginário (Araújo; Teixeira, 2009).

O imaginário, como discutido por Gilbert Durand em suas obras, desempenha um papel fundamental na constituição e comportamento específico do ser humano. Ele o chama de “lugar entre saberes” (Durand, 1996, p. 215). O campo do imaginário é moldado pelos regimes diurno e noturno, com suas estruturas heroicas, sintéticas e místicas, e é baseado na espontaneidade espiritual e na expressão criativa da função de eufemização da imaginação. Essa função não é apenas uma máscara defensiva contra a morte, mas sim um dinamismo prospectivo que busca melhorar a situação do homem no mundo (Araújo; Teixeira, 2009).

O Quadro 3 divide os regimes diurno e noturno, bem como suas estruturas:

Quadro 3 – Os regimes diurno e noturno e as estruturas – heroica, mística e sintética

Regime Diurno	Regime noturno
Este regime é o das “matérias luminosas, visuais e das técnicas de separação, de purificação, das quais as armas (flecha ou gladio) são símbolos frequentes”. Trata-se aqui de dividir, de separar e de lutar. (Pitta, 2017, p. 29).	Este regime vai se empenhar em fundir e harmonizar, a queda heroica é transformada em descida e o abismo em taça. Não se trata mais de ascensão em busca do poder, mas de descida interior em busca do conhecimento. (Pitta, 2017, p. 32).
Estrutura heroica do imaginário	Estrutura mística do imaginário
Corresponde ao regime diurno, à estrutura heroica (ou esquizomórfica) representa “uma vitória sobre a morte” vitória pelas armas, pela luta, é a subida.	Corresponde a construção da harmonia, na qual “se conjugam uma vontade de união e um certo gosto pela secreta intimidade”. Esta estrutura o objetivo a eufemização (minimizar uma situação de dor) e inversão dos significados simbólicos.
<u>Esta estrutura corresponde a três constelações da imagem:</u>	<u>Esta estrutura corresponde a duas constelações da imagem:</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Os Símbolos de ascensão (elevação); • Símbolos espetaculares (relativo à visão); • Símbolos da divisão (separação). 	<ul style="list-style-type: none"> • Símbolos de inversão; • Símbolos da intimidade.
	Estrutura sintética do imaginário
	A estrutura sintética presente na filosofia da história, trata-se de um movimento cíclico do destino e da tendência de ascender do progresso.
	<u>Esta estrutura corresponde a uma constelação da imagem:</u>
	<ul style="list-style-type: none"> • Símbolos cíclicos.

Fonte: Organizado pela autora (2023)

No entanto, essa eufemização encontra antagonismo nos regimes do imaginário, onde o eufemismo assume diferentes formas, seja como antítese declarada no regime diurno ou como antífrase por meio da dupla negação no regime noturno da imagem. A pedagogia do imaginário, de acordo com Durand, encontra sua justificação na função de eufemização da imaginação, pois o sentido último do imaginário reside no eufemismo, que não apenas expressa o poder do homem de melhorar o mundo, mas também se opõe ao destino mortal. O objetivo é transformar a morte e as coisas em um contexto de verdade e vida. Nesse sentido, o imaginário, impulsionado pela imaginação criadora, busca a transformação eufêmica do mundo e, como um *intellectus sanctus*, busca subjugar o ser às ordens do melhor. É nesse propósito final que reside o projeto da função fantástica, auxiliando na compreensão dos estados de consciência e na hierarquização das faculdades da alma (Pitta, 2005).

As formas de conhecimento consideradas não racionais abrangem o sensível, que está presente e construído em diversos campos, como no universo da mitologia. Esse termo engloba diferentes perspectivas de reflexão, nas quais podemos encontrar pontos em comum e opostos. Entre eles, destaca-se o saber pedagógico, que se

configura como uma narrativa repleta de símbolos que, por meio da linguagem, tecem a dimensão imaginária e determinam modos de vida, com códigos perpetuados nos sistemas pedagógicos (Amaral, 2019).

Dentro do imaginário indígena, encontra-se um ritual de grande relevância para as etnias indígenas da região Nordeste, que é chamado Toré. Este ritual é visto como um fator de coesão social, tendo como resultado as mudanças no comportamento dos indígenas e delimitando também as fronteiras intra-éticas segundo Neves (2005).

A autora ainda afirma que o ritual é um período relevante para que os indígenas possam refletir sobre o grupo, pois no momento do ato performático, o sujeito é capaz de trazer uma reflexão sobre si e sobre o mundo que o cerca. Dessa forma, “o ritual é uma performance transformadora em que se revelam importantes classificações, categorias e contradições do processo cultural”. (Hogg; Turner, 1987, p. 75).

Em se tratando do Toré, no caso da etnia Xukuru, esse ritual se fortaleceu apenas em 1989, quando se deu início ao processo de regularização fundiária. Esse processo teve a sua finalização em 1992, quando foi declarada finalmente a posse permanente da terra, e posteriormente, em 1995, houve a demarcação física. Observa-se então que o ritual do toré está ligado também à questão fundiária Xukuru, aos anseios, às necessidades específicas dos indígenas. Então esse processo de regularização fundiária fortaleceu a identidade étnica do grupo e o seu crescimento populacional (Neves, 2005).

A Pedagogia do Imaginário é compreendida como a ideia geral de que as questões imaginárias e míticas atendem às novas narrativas e conceitos socializados e traduzidos na educação. Ela serve, de certa forma, à consciência pedagógica ao sensibilizar a imaginação, pois, como afirma Durand, a imagem mítica se dirige diretamente à alma (2004). Estudar como os símbolos, sejam eles imagéticos ou fictícios, são reproduzidos, transmitidos e recebidos implica refletir sobre o conceito de imaginário de Gilbert Durand (2004). Essa produção de conhecimento e de pedagogias, no plural, tem o imaginário como o museu de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a produzir. Ela articula diferentes modalidades de produção.

Como pedagogia, o imaginário se desenvolve por meio da interdisciplinaridade, alimentando-se de correntes míticas e de representações que dimensionam a faculdade da imaginação produtiva e criadora. Ele redimensiona a realidade e estabelece o mito como base significativa, a partir da qual surge a utilização da retórica e de outras condições para alcançarmos um pensamento metafórico, que se afirma

na profundidade do simbólico (Amaral, 2019).

A apreciação de metáforas ocorre ao percebermos que a literatura popular, também no contexto da imaginação educativa, representa uma natureza pedagógica. Ela se refere a um dispositivo formativo que, na função eufêmica da imaginação, é simbólico. Durand (1988) reflete que a virtude essencial do símbolo é garantir a presença da transcendência dentro do mistério pessoal. Para o autor, todo simbolismo é, portanto, uma espécie de gnose, ou seja, um processo de mediação por meio de um conhecimento concreto e experimental.

A educação percorreu um longo caminho fundamentado na cientificidade, impulsionado por correntes de pensamento que privilegiaram a razão, resultado do cartesianismo. Essas correntes estabeleceram um pensamento humano sólido em diversas áreas do conhecimento, incluindo a educação. A legitimação da cientificidade negligenciou a importância da imagem e a capacidade de construir discursos diversificados, com maior amplitude para compreender o fenômeno da vida (Mello, 2020).

De fato, as pesquisas em educação assumiram a hegemonia nos principais debates sobre pensar e agir na educação. No entanto, como filhos da contemporaneidade, cabe a nós desconstruir essas relações, apoiados em hermenêuticas que possibilitem outras perspectivas nesse debate. Encontramos na Teoria do Imaginário um impulso capaz de romper com as amarras que foram cuidadosamente articuladas no cenário pedagógico predominante (Amaral, 2019).

Nesse sentido, reconhecemos que o caráter pedagógico da vida social contemporânea nos permite trazer à tona elementos historicamente negados pela pesquisa social tradicional. A dimensão mítica e cultural na educação é aquela que, ao desejarmos refletir sobre as poéticas da formação social, compreendemos que as epistemologias poéticas reabilitam e atribuem novos significados à pedagogia, considerando o valor da experiência que foi negado. Em nossa pesquisa, buscamos resgatar seu sentido original, após ter sido excessivamente racionalizada (Mello, 2020).

A Pedagogia do Imaginário é concebida como uma metáfora que redefine os sentidos da própria educação. Ela é vista como um conhecimento aberto e exploratório, capaz de atuar em diversas esferas sociais e buscar inspiração em teorias e práticas sociais diversas, mesclando concepções já estabelecidas e valendo-se de elementos diversos para essa construção e reflexão (Amaral, 2019).

2.3 A PEDAGOGIA ENCANTADA E AS MÚLTIPLAS FACES DO SAGRADO

A educação é um campo vasto que busca compreender e orientar o processo de formação dos indivíduos. Ao longo dos anos, diferentes abordagens pedagógicas têm surgido, trazendo novas perspectivas e enriquecendo a prática educativa. Entre essas abordagens, destaca-se a Pedagogia Encantada, que reconhece a importância das dimensões sagradas na educação (Costa, 2023).

A Pedagogia Encantada parte do pressuposto de que o sagrado está presente em todas as dimensões da vida, incluindo a educação. Ela reconhece a existência de uma dimensão espiritual e transcultural que permeia as experiências humanas. Essa abordagem valoriza a conexão entre os indivíduos e o sagrado, buscando despertar a sensibilidade para a beleza, a harmonia e o mistério presentes na existência (Oliveira, 2021).

O sagrado desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, fornecendo significado e propósito às nossas vidas. Na pedagogia encantada, o sagrado é visto como um guia para a descoberta e o crescimento pessoal. Ele oferece um caminho para a compreensão de si mesmo, dos outros e do mundo ao nosso redor. Através da valorização das experiências sagradas, os indivíduos são convidados a explorar e expandir suas potencialidades (Costa, 2023).

Para Nepomuceno (2021), o sagrado se manifesta de diversas maneiras na educação, e a Pedagogia Encantada busca acolher e integrar essas manifestações. Elas podem surgir por meio de rituais, cerimônias, práticas contemplativas, expressões artísticas, contação de histórias, entre outras formas. Essas vivências sagradas têm o poder de despertar a imaginação, a criatividade e a empatia nos educandos, promovendo uma conexão profunda com o conhecimento e estimulando o desenvolvimento integral.

Uma das características marcantes da Pedagogia Encantada é sua capacidade de acolher e respeitar as diferentes tradições religiosas e espirituais presentes na sociedade. Ela oferece um espaço de diálogo e encontro, onde os indivíduos podem compartilhar suas experiências e visões de mundo, promovendo a compreensão mútua e o respeito pela diversidade. Nesse sentido, a Pedagogia Encantada contribui para a construção de uma educação mais inclusiva e plural, de acordo com Salvador (2020).

A Pedagogia Encantada, ao reconhecer as múltiplas faces do sagrado na

educação, propõe uma abordagem enriquecedora e transformadora. Ela nos convida a olhar para além dos aspectos puramente racionais e científicos da educação, abrindo espaço para a dimensão sagrada e espiritual que permeia a existência humana. Ao integrar o sagrado na prática educativa, a Pedagogia Encantada promove uma conexão profunda entre os educandos e o conhecimento, despertando a sensibilidade, a criatividade e a busca por significado (Costa, 2023).

Nesse contexto, a pedagogia encantada reconhece que cada pessoa possui sua própria visão do sagrado, que pode ser influenciada por tradições religiosas, crenças espirituais ou até mesmo pela relação com a natureza e o universo. Portanto, ela valoriza a diversidade de perspectivas e estimula o diálogo respeitoso entre diferentes tradições religiosas, fomentando a compreensão mútua e a construção de uma convivência harmoniosa (Oliveira, 2021).

Além disso, a Pedagogia Encantada propõe práticas e vivências que despertam a dimensão sagrada no ambiente educativo. Rituais, cerimônias, meditação, expressões artísticas e contação de histórias são algumas das ferramentas utilizadas para promover a conexão com o sagrado. Essas experiências proporcionam momentos de contemplação, reflexão e inspiração, estimulando o desenvolvimento emocional, social e espiritual dos educandos (Salvador, 2020).

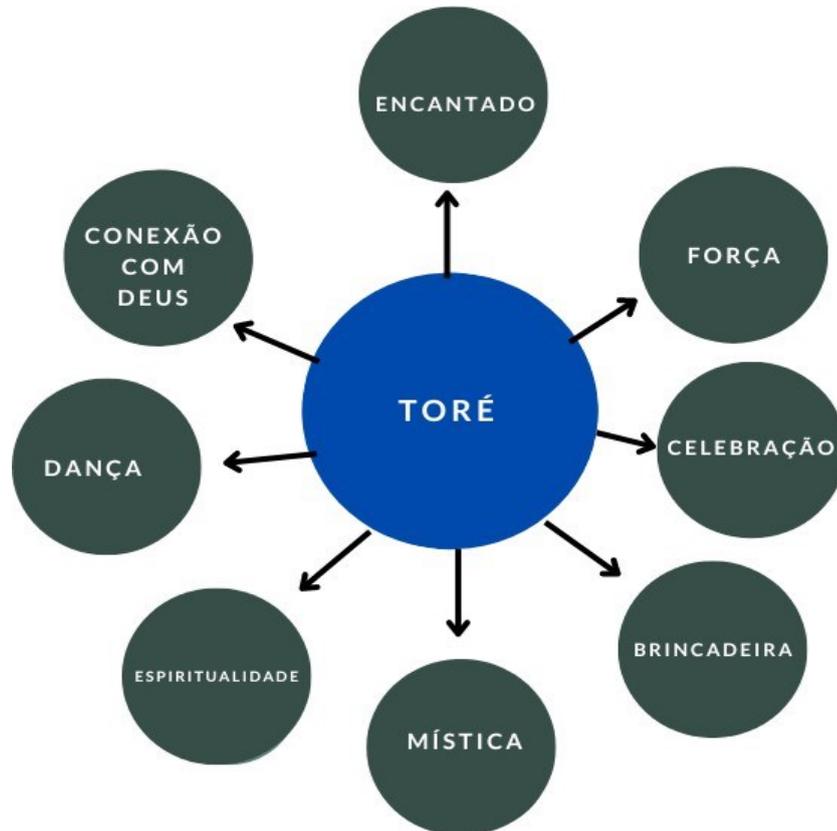
Ao integrar o sagrado na educação, a Pedagogia Encantada transcende a simples transmissão de conhecimentos acadêmicos e busca formar indivíduos mais conscientes, sensíveis e éticos. Ela reconhece que a educação não se limita apenas ao desenvolvimento intelectual, mas também abrange o cultivo de valores humanos, o despertar da compaixão, a busca por um propósito de vida e a conexão com algo maior do que nós mesmos (Nepomuceno, 2021).

No entanto, é importante ressaltar que a inclusão do sagrado na educação não deve ser imposta ou proselitista. A Pedagogia Encantada respeita a liberdade religiosa e espiritual de cada indivíduo, promovendo um ambiente acolhedor e inclusivo para todos. Ela busca despertar a busca interior, o questionamento e a construção de significados pessoais, permitindo que cada educando encontre sua própria conexão com o sagrado (Matias, 2023).

Esses elementos que compõem os fenômenos da pedagogia encantada presente no toré é a comunhão que os indivíduos encontram para identificar uma forma mística repleta de ancestralidade e significados, que a partir da imagem podemos compreender que não há uma hierarquização dos sentidos, mais um conjunto de

palavras simbólicas que foram colhidas através da escuta atenta as falas das pessoas que encontrei e tive a oportunidade de aprender, compartilhar saberes, durante o processo da pesquisa, conforme aponta a Figura 1.

Figura 1 – Constelação da Imagem do Toré



Fonte: A autora (2023)

O toré é uma das expressões religiosas dos/das indígenas no Nordeste. Foi através do toré que ocorreu uma afirmação étnico-cultural iniciada a partir das mobilizações do final da década de 80. Por ser plural, está presente no cotidiano do povo Xukuru do Ororubá, sendo elemento de maior importância no discurso dos sujeitos, conforme aponta a Figura 2.

Figura 2 – Peji altar das divindades



Fonte: A autora (2022)

É a força que move o povo Xukuru do Ororubá. Entre os passos ligeiros, fortes, compassados, em meio à mata sagrada, ao som de cânticos fortes, como quem se prepara para a luta, o movimento circular em torno do Peji (altar das divindades), permite ser a base para a construção da identidade. O encontro com o eu e a cosmovisão estabelecida entre a mãe-terra e todos os participantes, desperta um encantamento individual e coletivo, de comum-união com a natureza sagrada. É a revitalização do ser, que renova as energias, é a dança dos corpos-territórios³ que habitam as mais diversas maneiras de existência, é um território dentro do próprio corpo. Echeverri (2004, *apud* Haesbaert, 2014) propôs o território antes de tudo como “apetite, pulsão vital, desejo”, partindo do modelo de crescimento de um ser vivo.

E entre as vozes entoando louvores, gritos de crianças que brincam e sorriem, imagina e cria, entre os cipós, a mata, os encantados sentidos outros para as múltiplas faces do sagrado através do toré. Está imagem retrata parte do ritual do toré, na Aldeia Pedra d’ Água.

³ É “uma epistemologia latino-americana e caribenha feita por e desde mulheres de povos originários” e inclui suas posições dentro do que denomina “novos olhares ecofeministas desde o Sul” (que inclui seu “Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo”, criado em 2012).

Figura 3 – Toré no terreiro de Pedra D'Água



Fonte: A autora (2022)

Palitot (2003, p. 27-28) nos apresenta uma definição ampla dos significados do Toré no Nordeste, que envolve os aspectos sociais, políticos e identitários:

É uma dança religiosa que desempenha um importante papel político e social, pois define e legitima o ser índio frente à sociedade nacional. Também possibilita a elaboração de um corpo de crenças e atitudes, além de um quase sempre presente segredo do toré que, confere aos seus participantes um sentimento de unidade por compartilharem momentos do sagrado, que são secretos para os não-índios. Cada povo indígena possui o seu próprio toré, com seus fundamentos particulares, suas músicas e coreografias próprias, o que não impede que partilhem de muitos elementos comuns e interajam entre si a partir dos rituais.

O Toré Xukuru é dançado em forma de círculo. Um pequeno grupo de seis homens coloca-se à frente ao círculo espiralado. O bacurau, que faz parte desse pequeno grupo, é responsável pelo início da canção do Toré, e outros, que são chamados puxadores, acompanham o ritmo com o maracá, que é um instrumento de percussão chocalhante feito de cabaça e sementes dentro, que ajuda a dar ritmo às músicas. O restante do grupo – homens, mulheres e crianças – acompanham esse

primeiro grupo (Neves, 2005).

O ritmo do Toré é marcado pela pisada mais forte de um dos pés e pelas batidas do jupago no chão, que é um pau comprido com uma espécie de raiz no formato de bola na sua base. Só os homens portam o jupago durante o ritual (Neves, 2005).

A maioria dos indígenas utiliza a borduna, que é um tipo de arma de madeira que tem o tronco escupido, formando uma escama de peixe (Neves, 2005).

Os homens que puxam o toré são chamados de Bacurais, o bacurau do povo Xukuru é um mestre escolhido pela natureza sagrada, ele já nasce com as raízes dos seus ancestrais.

Durante o ritual, os toantes, pontos ou músicas são cantadas para os encantados que para o povo Xukuru são espíritos ancestrais que guiam os indígenas na caminhada, se destaca nas músicas Mãe Tamain e Pai Tupã, que num sincretismo religioso são expressos Mãe Tamain como Nossa senhora das Montanhas e pai Tupã o Mestre rei do Ororubá que corresponderia a Jesus. Segundo Grūnewald (2005, p.14), o toré, se poesia ou brincadeira, é também trabalho ligado à realização da práxis que engendra, no ato da alimentação espiritual do povo. O toré é um ritual comum a várias etnias do nordeste brasileiro, como os Pankararu, Kariri-Xocó, Xukuru-Kariri, Potiguara, Gerinpacó e Funi-ô, é uma manifestação muito importante que envolve a religiosidade, tradição e brincadeira. No ritual do povo Xukuru do Ororubá temos alguns elementos como a Memby instrumento musical de sopro, como mostra a Figura 4, a origem do seu nome está no vocabulário local, conhecido também como gaita. É confeccionado de taboca, sendo instrumento apenas tocado pelos homens. Para o povo esse é um instrumento muito importante, pois, têm alguns rituais que só podem acontecer com o chamamento do Memby por isso ele é considerado sagrado, pois, tornou-se um elo de comunicação entre os participantes e os encantados. Atualmente só existe o mestre de gaita Xukuru, que é o seu Antônio Medalha (Neves, 2005) (Figura 5).

Figura 4 – Memby, instrumento utilizado no toré



Fonte: A autora (2023)

Figura 5 – Seu Medalha



Fonte: A autora (2023)

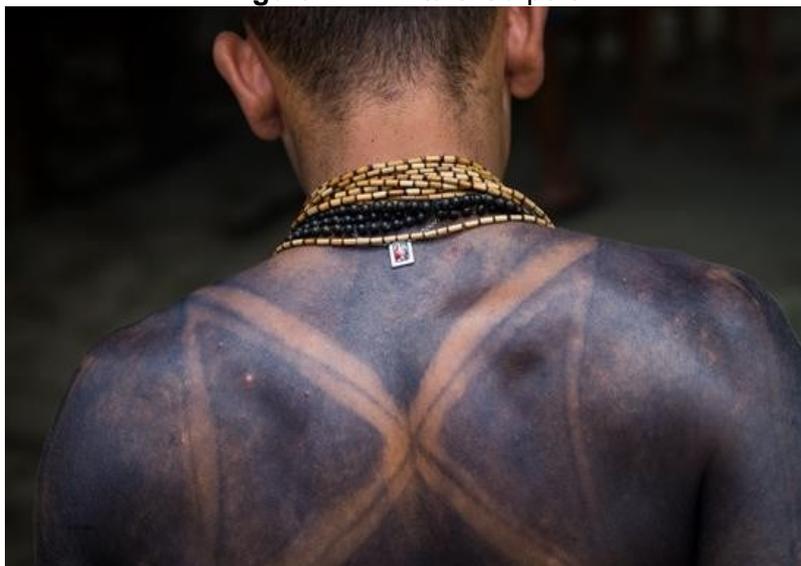
A barretina representa historicamente a luta, transformação e resistência que se caracteriza como um elemento fortalecedor da identidade étnica e representa respeito aos antepassados que passaram pelo processo de colonização. Este elemento simbólico da cultura é feito de palha de coco catolé e utiliza-se de 25 a 32 folhas de palha do coco, planta nativa existente no território para sua confecção. A barretina (Figura 6) é confeccionada pelos professores de artes, anciões, crianças e jovens, pois para todos simboliza ciência, força e sabedoria, assim o povo sempre usa nas mobilizações internas e externas.

Figura 6 – Barretina

Fonte: A autora (2023)

A pintura corporal (Figura 7 e 8) também é uma característica muito forte, pois antigamente a pintura cobria todo o rosto e deixava de fora apenas os olhos. Em 1986 houve mudanças nessa identificação, pois o Cacique Xicão foi pintado pelos índios Kaiapó e adotou essa pintura para o povo Xukuru. Essa pintura é feita nos momentos importantes de luta do povo: nas mobilizações, nas assembleias, nas apresentações e nas comemorações feitas para agradecer a Tupã e a Tamain. Os traços da pintura corporal simbolizam um animal: a cobra jiboia, o padrão da pintura é em forma de X e no rosto pintura fechada. A pintura corporal é composta de cores fortes, como o preto e o vermelho, tintura extraída de matéria prima retirada da natureza que são: Jenipapo, Sanfroa, Carvão e Tauá.

Figura 7 – Pintura Corporal



Fonte: Acervo pessoal de Ines Campelo, 2018

Figura 8 – Pintura no rosto (vice cacique Zé de Santa)



Fonte: Acervo pessoal de Fernando Pessoa (arteso) (2023)

No caso de situações etnográficas específicas, onde o Toré é sempre realizado entre os indígenas Xukuru, destaca-se a Festa dos Reis, a Festa da Mãe Tamain e o Toré na Vila de Cimbres. O Toré na Festa dos Reis acontece em janeiro; o Toré na Festa de Mãe Tamain, em julho; e o Toré na Vila de Cimbres, em agosto (Neves, 2005).

O Quadro 4 apresenta as datas dos festejos religiosos dos Xukuru.

Quadro 4 – Calendário dos festejos religiosos Xukuru

Data	Mês	Evento
06	Janeiro	Festa dos Reis
28		Retomada de Santana
06	Fevereiro	Retomada de Caípe
16	Março	Retomada de Tionante
	Abril	Semana dos povos indígenas
18 e 19	Maio	Assembleia
20		Dia dedicado à memória de Xicão
23	Junho	Festa de São José
02	Julho	Festa de Mãe Tamain
23	Agosto	Dia dedicado à memória de Chico Quelé
12	Setembro	Retomada da Aldeia Guarda
12	Outubro	Opipe
21		Dia dedicação à memória Juvenal
02	Novembro	Dia dos encantados
24 e 31	Dezembro	Confraternização na mata sagrada

Fonte: A autora (2023)

Observa-se, desse modo, que o Toré não é apenas uma reflexão da religiosidade indígena. O Toré também procede à identidade do indígena Xukuru, e à questão da retomada de terras e ao pertencimento da etnia.

Em suma, a Pedagogia Encantada reconhece as múltiplas faces do sagrado na educação e propõe uma abordagem que integra essa dimensão na prática pedagógica.

Ao fazê-lo, ela enriquece o processo educativo, promovendo a formação integral dos indivíduos, despertando sua sensibilidade, estimulando a busca por significado e fortalecendo a conexão com o mundo e com algo maior do que nós mesmos (Costa, 2023). Na práxis pedagógica o sagrado se configura como um exercício de diálogo, entre teoria, prática e reflexão que se estabelecem em todo o fazer pedagógico, de modo a envolver todos os sujeitos nessa transformação das interfaces pedagógicas relacionadas à formação, cosmovisão, tradição do povo xukuru e na busca constante para o bem viver. A pedagogia encantada tem sentido, por que é sentida, nas encantabilidades dos ancestrais, no ensino-aprendizagem, na ciência do povo que é repassado de geração em geração, na escutatória atenta, e na voz suave e perpicaz dos sujeitos.

2.4 A NOSSA CASA É A TERRA: CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA E POLÍTICA DO TERRITÓRIO

“A água é o sangue da Terra, as matas são os cabelos da Terra, as pedras são os ossos da Terra”. (Cacique Xicão).

Desde tempos imemoriais, a Terra tem sido o lar de uma rica diversidade de culturas e povos indígenas. No Brasil, esses grupos étnicos nativos desempenham um papel fundamental na construção da história e na preservação da identidade cultural do país (Menezes, 2020).

A história indígena no Brasil remonta há milênios, com a presença desses povos ancestrais muito antes da chegada dos europeus no século XVI. Na época da colonização, centenas de grupos indígenas ocupavam vastas áreas do atual território brasileiro, com diferentes línguas, crenças, e modos de vida únicos. A chegada dos colonizadores trouxe consigo um período sombrio de exploração e opressão, com muitos povos indígenas sendo submetidos à escravidão, doenças e violência, o que resultou na drástica redução de suas populações e na perda de suas terras ancestrais (Monteiro, 2001).

O cenário sombrio da história colonial deixou um legado de desigualdades e conflitos que perduram até os dias atuais. Somente nas últimas décadas, o Brasil começou a reconhecer os direitos dos povos indígenas a terra e à sua autodeterminação (Silva, [s.d.]). A Constituição Federal de 1988 foi um marco significativo nesse sentido, assegurando a proteção dos direitos territoriais e culturais dos povos indígenas. No entanto, a implementação efetiva desses direitos tem enfrentado desafios, com interesses econômicos muitas vezes se sobrepondo às reivindicações territoriais indígenas (Casanueva, 1988).

A questão da demarcação das terras indígenas tem sido um ponto central de disputa. A delimitação de territórios é fundamental para garantir a sobrevivência física e cultural dessas comunidades, permitindo-lhes viver de acordo com suas tradições e práticas ancestrais. No entanto, a expansão das atividades agropecuárias, da mineração e de outros projetos de infraestrutura tem levado a invasões e degradação das terras indígenas, resultando em conflitos frequentes (Casanueva, 1988).

Além das disputas territoriais, os povos indígenas também enfrentam desafios no acesso a serviços básicos, como saúde e educação, assim como o enfrentamento

do preconceito e da discriminação. Essas questões são agravadas pela negligência histórica das políticas públicas voltadas para a promoção do bem-estar dessas comunidades (Menezes, 2020).

Apesar dos desafios, os povos indígenas têm se organizado e lutado por seus direitos. Movimentos sociais e organizações indígenas têm desempenhado um papel fundamental na busca por reconhecimento e respeito, trabalhando em parceria com outras entidades da sociedade civil e buscando diálogo com as esferas governamentais (Athias, 2007).

Valorizar e respeitar os povos indígenas é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Reconhecer a importância da cultura, do conhecimento e da relação sustentável que essas comunidades têm com a Terra é um passo crucial para promover a conservação ambiental e a diversidade cultural em nosso país (Casanueva, 1988).

Portanto, é fundamental que as políticas públicas sejam pautadas pelo diálogo e pela inclusão, levando em consideração a voz e as necessidades dos povos indígenas. Garantir seus direitos territoriais, culturais e sociais é uma forma de reconhecer a sua contribuição histórica para a formação da sociedade brasileira e para a preservação da riqueza natural e cultural que a nossa casa, a Terra, abriga (Menezes, 2020).

Somente através de um esforço coletivo, marcado pelo respeito à diversidade e à história desses povos, poderemos construir um Brasil mais justo e sustentável para as futuras gerações. Antes de abordar a discussão sobre identidade territorial, é fundamental fazer uma distinção entre os conceitos de terra e território. Gallois (2004) já se empenhou nesse esforço acadêmico, destacando a importância da territorialidade dos povos indígenas, especialmente em relação às tensões e conflitos que surgem ao se depararem com a colonização, o que é comum em algumas definições geográficas de território. O termo "terra" se refere a uma parte de um território que originalmente era habitada pelos povos indígenas.

A principal característica da "terra indígena" é o aspecto jurídico do termo, ou seja, é a terminologia utilizada para fins legais. No Brasil, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, existem oficialmente Terras Indígenas. No entanto, Gallois (2004) ressalta que esse termo implica uma percepção de posse e propriedade, conceitos pouco comuns na maioria das culturas indígenas.

Stuart Elden (2016), ao analisar as perspectivas do conceito de território,

reforça essa ideia ao afirmar que a territorialidade é negligenciada pelo Estado, que acaba priorizando apenas a "terra" em questões burocráticas.

A perspectiva político-econômica é apenas um dos aspectos do território; sua análise vai além dessas características e envolve vivências, identidades, tensões, conflitos, união, resistências, culturas e práticas ontológicas. Essa complexidade de relações faz com que o termo "terra" não seja suficiente para abranger toda a significância do conceito.

Gallois (2004, p. 39) contribui para o debate ao afirmar que a noção de "Terra Indígena" se refere ao processo político-jurídico conduzido pelo Estado, enquanto a noção de "território" está relacionada à construção e vivência culturalmente variável da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial. Diversos povos indígenas têm perspectivas totalmente distintas sobre o território em comparação às abordagens geográficas convencionais. Assim, é essencial adotar o conceito de território como chave e valorizar as percepções dos povos indígenas, especialmente os Xukuru do Ororubá, em relação à extensão e vivência desse espaço.

Conforme apontado por Souza (2018), o território está intrinsecamente relacionado ao poder, representando o espaço das tensões, conflitos, domínios, influências e resistências.

Saquet (2007) destaca que o processo de produção do território é resultado do movimento histórico e das simultaneidades. Esse movimento constante se materializa na vida cotidiana e no território, envolvendo aspectos econômicos, políticos, culturais e naturais, que estão fora do controle humano. O território se relaciona com a realidade diária do grupo social que o constrói, refletindo suas práticas culturais, interação socioambiental e modos de agir, mesmo sendo originado e mantido por relações de poder.

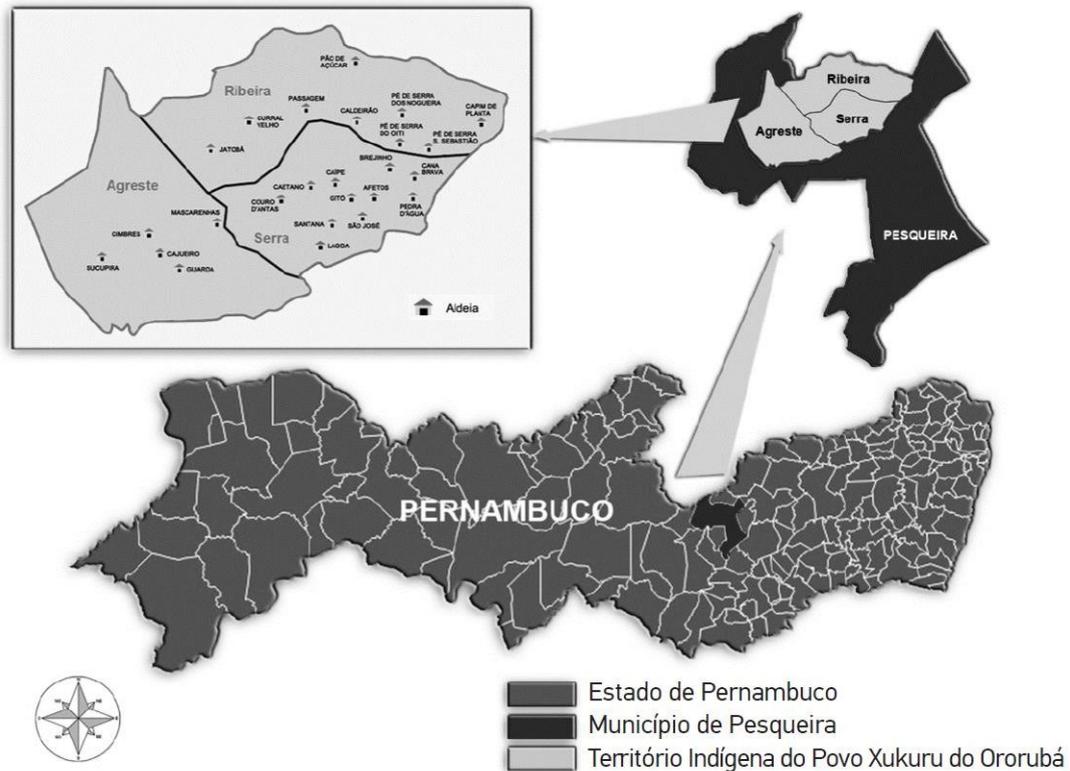
Haesbaert (2014) identifica três concepções de território: política, cultural e econômica. A perspectiva política abrange as relações de poder no espaço, enquanto a cultural se refere às práticas simbólico-culturais nesse espaço, sendo mais subjetiva e próxima dos interesses desta pesquisa. Por fim, a concepção econômica associa o território como fonte de recursos e envolve a relação capital-trabalho. O autor também discute o binômio entre visões materialistas e idealistas sobre o território, usando como exemplo um território indígena.

Para Silvinha Xukuru⁴ (relato oral, 2023), *“o território é um espaço que vai para além da demarcação da terra, não é qualquer território ele é sagrado”*.

Deste modo, iremos contextualizar o território indígena Xukuru, localizado nas montanhas da Serra do Ororubá, com uma altitude aproximada de 1.125 metros, no município de Pesqueira a 215 km do Recife. A etnia Xukuru é responsável pela maior população indígena do estado de Pernambuco, contavam em 2022 com uma população de 22.728 pessoas que se declararam indígenas entre seus 62.722 habitantes (36,24% do total) segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conforme a Figura 9.

⁴ Representante do coletivo de mulheres Xukuru, coordenadora administrativa no Conselho de Educação Xukuru e tesoureira da associação da comunidade.

Figura 9 – Localização geográfica do Território Indígena Xukuru do Ororubá e sua divisão segundo as regiões socioambientais e aldeias



Fonte: Pernambuco (2010)

Atualmente distribuídos em 24 aldeias, abrangendo um total de 27.555 hectares, que também alcança parte do município de Poção. Além da Serra do Ororubá, os indígenas moram em bairros da cidade de Pesqueira, principalmente nos bairros denominados “Xucurus” e “Caixa d’água” (Figura 10), localizados na fronteira entre a serra e em outros bairros da cidade.

Figura 10 – Bairro da caixa d’água



Fonte: A autora (2023)

Figura 11 – Bairro do Xucurus

Fonte: A autora (2023)

Os Xucurus estão situados na mesorregião do agreste pernambucano, que tem características favoráveis à agricultura e prática do bem-viver considerando a existência dos rios de Ipanema e Ipojuca que atravessam a terra indígena. O favorecimento hidrográfico da região torna os tempos de seca mais amenos, permitindo a fertilidade da terra e o abastecimento da cidade nesse período. No entanto a região possui uma área semiárida, localizada entre o Agreste e o Sertão. Situada ao norte como o município de Poção e com o estado da Paraíba; ao Sul com Mimoso; ao Leste com a cidade de Pesqueira e a Oeste com Arcoverde. Deste modo, justifica a variação do solo e clima nessa região.

Recentemente a maior parte da população vive da agricultura, diferente da realidade no final da década de 1980, quando a FUNAI ainda destinava apenas 6,75 hectares como área demarcada. Neste período o território era ocupado por 282 ocupantes não índios, que possuíam 15.180,45 hectares na área ainda não oficialmente regularizada como indígena. O restante do território era composto na grande maioria, por terra pouco produtiva, estando quase 12% do território sob controle de pequenas famílias indígenas, segundo levantamento realizado pelas lideranças Xukuru em 1989.

A partir deste cenário da década de 80, marcado por condições de vida difíceis onde a maior parte da população sobrevivia trabalhando para os fazendeiros por diárias ou como meeiros, a terra se encontrava escravizada onde as plantas, nascentes, animais eram substituídos pela plantação de capim e a criação de boi. Vendo a perseguição e destruição do território sagrado, Xicão foi em busca de direitos, ajudou na elaboração da Constituição Federal, onde de direito garante aos povos

originários direito a vida, ao território, respeito às crenças, educação, saúde. Com o fortalecimento da organização política dentro do território, que iniciada pelo Cacique Xicão e outras lideranças, inicia-se as reivindicações pelo reconhecimento das terras e o fortalecimento de sua identidade.

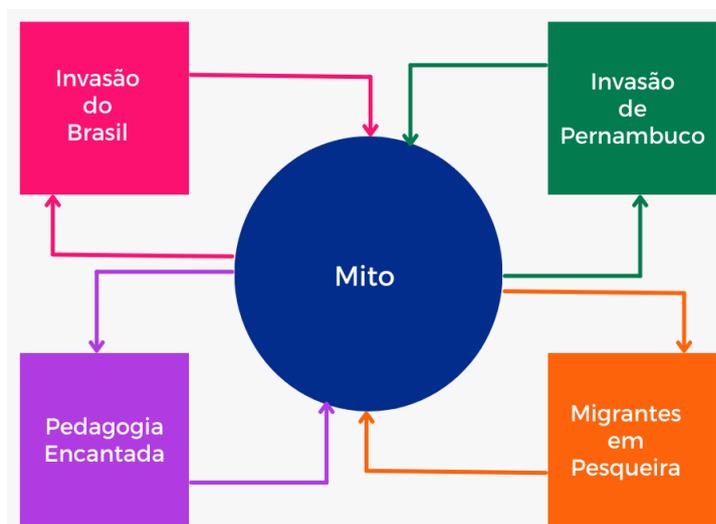
Para compreender a construção da organização política dos Xukuru, é essencial considerar informações sócio-históricas que auxiliam na compreensão desse processo de territorialização, construção histórica e cultura.

Ao longo da história do Brasil, as lutas e demandas relacionadas aos direitos territoriais frequentemente foram caracterizadas por conflitos violentos e perdas humanas. O governo brasileiro tradicionalmente recorreu à força estatal e, quando essa abordagem não surtiu o efeito desejado, foi preferido ignorar convenientemente os abusos cometidos contra grupos que estatisticamente são considerados minoritários.

Desde a invasão inicial de suas terras até os períodos mais recentes de lideranças caciques, destacando o cacique Xicão como figura que marcou uma nova fase de resistência do povo Xukuru, diversas etapas foram percorridas até o momento atual. Agora, os Xukuru desfrutam de liberdade, possuem a efetiva posse de seu território e empenham-se em preservar sua cultura, fortalecer suas estruturas comunitárias e promover uma educação verdadeiramente alinhada com a identidade Xukuru e seus valores (Souza, 2013).

Tais processos estão ligados à questão da mitologia, conforme aponta a Figura 12.

Figura 12 – O mito e a questão Xukuru



Fonte: A autora (2023)

Muito antes das caravelas cruzarem o Atlântico, já habitávamos as terras. A presença dos povos indígenas estava enraizada aqui, com sua rica cultura, sistemas de organização e modo de vida únicos. Os povos indígenas já haviam estabelecido suas raízes, manifestando uma compreensão da riqueza que essa terra oferecia uma riqueza que não estava ancorada na exploração dos solos nem na destruição dos recursos naturais providenciados tão generosamente pela Mãe Terra (Almeida, 2014).

A invasão das terras Xukuru teve início no século XVI, mas foi em 1654, que ocorreu a colonização oficial através do Alvará de Concessão concedido ao fidalgo João Fernandes Vieira. Esse documento, assinado por Dom João IV, rei de Portugal, conferiu direitos de posse e exploração de uma extensa sesmaria que abrangia o território Xukuru (Almeida, 2014).

À medida que os invasores expandiam suas atividades pecuárias no Nordeste, avançavam sobre terras indígenas. Esse avanço foi caracterizado por violência e conflitos, mas também por um método de dominação alternativo: a catequese indígena (Souza, 2013).

Os padres oratorianos chegaram à região com a missão de converter os jovens e os povos indígenas ao cristianismo. Eles se estabeleceram na área de Ororubá, vindo do sentido do Ipojuca. Em 1671, a Aldeia de Ararobá, também conhecida como Nossa Senhora das Montanhas, abrigava 642 indígenas do povo Xukuru. Os padres oratorianos ganharam notoriedade por supostamente “domesticar” os indígenas, usando métodos que pareciam subjugar os habitantes originais da região (Almeida, 2014).

A presença da missão religiosa dos oratorianos proporcionou a justificativa para a introdução de currais de gado nas terras Xukuru. Embora o pretexto fosse a manutenção da missão, a consequência foi à exploração da mão de obra indígena e o comércio de gado por parte dos sesmeiros nas terras que agora pertenciam à congregação. A missão de Ararobá serviu como instrumento para a expansão das invasões portuguesas e a conquista do Sertão pernambucano (Almeida, 2014).

Devido ao clima favorável, solo fértil e abundância de água, as terras Xukuru despertaram a cobiça dos invasores. No processo de invasão e dominação, os invasores começaram a negar a existência do povo Xukuru. Em relatos oficiais de 1863, os habitantes da Vila de Cimbres foram considerados descendentes dos Xukuru, deixando de ser reconhecidos como indígenas (Araújo, 2013).

A negação da existência contínua do povo indígena, usando-a como arma para

usurpar direitos, ainda persiste. A resistência sempre esteve presente, embora raramente seja documentada na história oficial, contada do ponto de vista do invasor. Nessa narrativa, a luta indígena frequentemente é retratada como rebeldia ou vandalismo, pintando os indígenas como selvagens. Entretanto, na realidade, os *toipes*⁵ lutaram para preservar sua cultura, identidade, religião e outros elementos fundamentais. Suas ações foram vitais para a manutenção do Toré e do conhecimento transmitido pela Natureza Sagrada, contribuindo para que sua luta nunca seja esquecida (Araújo, 2019).

Ao longo do tempo, as terras da região de Ororubá e seus arredores foram gradualmente tomadas por invasores para a criação de gado e estabelecimento de propriedades rurais. As fazendas de gado se multiplicaram, enquanto atividades como o cultivo de algodão e café foram abandonadas. Isso resultou na expulsão dos indígenas de suas terras. Aqueles que permaneceram foram relegados a pequenas parcelas de terra que não proporcionavam subsistência adequada. Muitos se uniram e, em 1885, enviaram um abaixo-assinado ao presidente da província, buscando intervenção contra as violências e perseguições. No entanto, ao que parece, tais abusos não cessaram (Almeida, 2014).

Os Xukuru que habitavam regiões mais secas foram obrigados a trabalhar em projetos públicos como forma de sobrevivência, enquanto outros participaram da Guerra do Paraguai e de conflitos locais que enfraqueceram progressivamente a coesão do povo (Almeida, 2014).

As queixas em relação às invasões eram frequentemente ignoradas ou enfrentavam resistência. Isso fica evidente no caso do abaixo-assinado. O líder das assinaturas, Manoel Félix Santiago, foi detido e acusado de crime. Embora tenha sido absolvido, esse episódio exemplifica a atitude das autoridades da época em relação aos Xukuru e como reagiam quando alguém buscava lutar por seus direitos. (Araújo, 2019).

Com o passar do tempo, a situação se agravou. Os indígenas enfrentaram perseguição ainda mais intensa, tiveram sua religião proibida, perderam o uso de sua língua materna, foram despojados de suas terras e muitos perderam suas vidas. As autoridades de Pesqueira passaram a propagar a noção de que não havia mais indígenas nessas terras, apenas descendentes. No entanto, a luta não cessou. Focos

⁵ Toipe, significa velho de acordo com o vocabulário Xukuru do Ororubá.

de resistência e bravura permaneceram, tornando possível, após muito tempo, a retomada das terras Xukuru (Souza, 2013).

Em 1954, foi estabelecido o Posto Indígena Xukuru sob a supervisão do Serviço Nacional do Índio (SPI). Esse posto indígena foi estabelecido em uma área de 6.75 hectares, cuja aquisição ocorreu em 1957. Um relatório produzido pelo Auxiliar do Sertão, Cícero Cavalcante de Albuquerque, e assinado por ele, detalhou as graves violências que os Xukuru sofreram nas mãos dos colonos brancos que haviam ocupado suas terras. A repressão foi tão extrema que além da proibição das cerimônias do Toré, os indígenas também foram impedidos de utilizar ervas medicinais.

As expulsões das terras prosseguiram, apesar do relatório favorável emitido pelo SPI, que sugeria que os Xukuru deveriam ter suas terras restituídas. Infelizmente, a recuperação efetiva das terras não se materializou através do Posto Indígena, o qual buscava proporcionar um espaço coletivo para o trabalho, mas não restabeleceu plenamente os direitos territoriais do povo (Souza, 2018).

Nesse período, a interação oficial com o SPI era intermediada pelo cargo de cacique. O cacique tinha a responsabilidade, entre outras coisas, de apresentar as necessidades do grupo aos órgãos governamentais. Nesse contexto, muitos caciques se tornaram, em certo sentido, funcionários do órgão, incluindo algumas das primeiras lideranças (Araújo, 2013).

O primeiro cacique foi Romão da Hora, originário da aldeia Brejinho. Ele foi sucedido por Jardimino Pereira de Araújo, e posteriormente por Antero Pereira de Araújo. Após Antero, José Pereira assumiu a liderança, sendo escolhido pelo próprio povo, e era sobrinho de Antero (Almeida, 2014).

Durante essa época, os caciques estavam em grande parte subordinados às decisões dos órgãos governamentais. Embora desempenhassem um papel de assistência à comunidade, suas lideranças não trouxeram mudanças substanciais.

No entanto, foi sob o cacicado de Francisco de Assis Araújo, conhecido como cacique Xikão, que as estruturas foram profundamente modificadas e a luta pela posse das terras e pelo reconhecimento do direito de ser indígena tomou um rumo significativamente diferente! (Araújo, 2013).

Em 1989, Francisco de Assis Araújo ascendeu à posição de cacique. Ele havia sido moldado pela luta e estava ativamente envolvido nos movimentos que contribuíram para a formação da Constituição de 1988 do Brasil (Araújo, 2019).

Xikão adotava uma abordagem de aprendizado conjunto com seu povo, inspirando outros a se engajarem em manifestações pela defesa dos direitos dos povos indígenas. Sua participação na Assembleia Constituinte não se limitou aos interesses dos Xukuru; ele almejava garantir a inclusão dos direitos de todos os povos indígenas do Brasil na Constituição (Almeida, 2014).

As propostas apresentadas pela Fundação Nacional do Índio (Funai) não refletiam os anseios dos indígenas. Com o respaldo do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e outros setores da sociedade, as lideranças indígenas, incluindo o cacique Xikão, puderam exercer seu legítimo direito de representação. A participação dos Xukuru na Assembleia Constituinte teve um papel crucial no processo de demarcação e retomada de seu território (Araújo, 2013).

Dentro do território, um movimento de renovação da consciência indígena ganhava força. Motivados por figuras como seu Zequinha e Xikão, muitos perderam o temor de assumir sua identidade indígena. O despertar do povo estava em curso.

Quando a Constituição foi promulgada, os artigos 231 e 232, integrados ao oitavo capítulo, encapsularam as principais aspirações dos povos indígenas naquele momento histórico: o reconhecimento legal de direitos fundamentais à vida, à preservação de sua cultura e à posse das terras que tradicionalmente ocupavam. A Constituição também estabeleceu o direito dos indígenas e suas comunidades de buscar a justiça para a defesa de seus direitos, contando com o auxílio do Ministério Público, que tem a capacidade de intervir em todas as fases do processo (Almeida, 2014).

A vitória conquistada na Constituição serviu como um incentivo adicional para os Xukuru. A luta parecia possível e a recuperação do território já não era uma utopia distante. Ao retornar à sua comunidade, Xikão formou um grupo de pessoas e iniciou um circuito de visitas a todas as aldeias, anteriormente denominadas de "sítios" pelos fazendeiros. Durante essas reuniões, ele esclarecia os membros das comunidades sobre o que realmente significava ser indígena e quais direitos estavam assegurados (Araújo, 2019).

Na cidade de Pesqueira, a atividade pecuária estava em franco crescimento. Fazendeiros e posseiros tinham um forte interesse em ampliar seus lucros, o que resultava na necessidade de obter mais terras para pastagem, reduzindo ainda mais a área disponível para a agricultura. Entre os principais ocupantes das terras estavam duas grandes empresas: a Agropecuária Vale do Ipojuca e a Indústria Alimentícia

Carlos de Brito (Almeida, 2014).

No ano de 1989, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) elaborou um relatório com o objetivo de identificar e demarcar o território Xukuru. Esse relatório revelou que vastas porções de terra eram ocupadas por não-indígenas. Alguns detinham mais de 1.000 hectares, outros mais de 500, e determinados fazendeiros possuíam mais de 300 hectares cada. Esses não-indígenas controlavam a maior parte do território, e alguns recorreram à violência contra o povo indígena. Recuperar o território não seria uma tarefa simples (Araújo, 2019).

Enquanto Xikão percorria as aldeias, o pajé intensificava a prática da religião e da cultura. O Toré, que havia sido perseguido, voltava a ser dançado nos terreiros no meio da mata. A pajelança, os rituais e o senso de pertencimento trouxeram um espírito coletivo renovado (Araújo, 2013).

Amparados pela legislação, os Xukuru começaram a debater estratégias para recuperar suas terras. No ano de 1989, um grupo de trabalho foi estabelecido com o propósito de identificar e delimitar a área indígena Xukuru. Durante esse processo, foram identificadas 233 famílias não indígenas vivendo no território, totalizando 960 pessoas. Algumas dessas famílias não permitiram que o trabalho fosse realizado em suas propriedades (Almeida, 2014).

Os fazendeiros começaram a resistir a esse processo. Inicialmente, eles passaram a recusar a mão de obra indígena, o que agravou a fome e a pobreza na região. Em seguida, recorreram à sua influência política para perseguir os Xukuru de forma violenta. Nesse período, ocorreram prisões injustas e atos de tortura (Almeida, 2014).

Era um período desafiador, no qual os indígenas eram rotulados como ladrões por desejar recuperar suas terras. Além disso, tinham o direito ao trabalho negado e enfrentavam arbitrariedades, mas não se deixaram abater. A resiliência e a determinação permaneceram (Araújo, 2019).

A aldeia de Pedra D'Água foi selecionada pelo cacique Xikão para marcar o início do processo de retomada do território. Essa aldeia possui um significado simbólico contínuo para o povo, devido à sua proximidade com a Pedra do Rei do Ororubá, um local sagrado para os Xukuru. Também é notável pela presença do pajé na comunidade e infelizmente pela presença prejudicial de posseiros vindos da Paraíba, que estavam desmatando a região (Almeida, 2014).

Com o apoio da comunidade, a Aldeia de Pedra D'Água foi ocupada em 5 de

novembro de 1990. A ocupação foi conduzida pelos Xukuru sem o uso de violência. Os indígenas orientaram os posseiros a buscar a FUNAI para obterem indenizações pelas "melhorias" que haviam realizado nas terras que pertenciam ao estado e que estavam arrendadas por eles (Araújo, 2013).

Alguns posseiros reagiram adversamente. Relatos mencionam incêndios nas terras, tiros e ameaças. Apesar das dificuldades, os Xukuru não abandonaram a causa (Almeida, 2014).

A primeira retomada intensificou o ódio dos fazendeiros contra o cacique. Pedra D'Água representou uma vitória significativa para o povo, não apenas devido ao seu valor simbólico, mas também por assegurar a subsistência de algumas famílias. Para fazendeiros e posseiros, essa retomada foi percebida como uma ameaça. Se os Xukuru conseguissem retomar aquela aldeia, poderiam replicar esse processo em outras. A partir desse ponto, Xikão passou a receber ameaças de morte (Souza, 2018).

A partir da experiência em Pedra D'Água, o cacique organizou um sistema para auxiliar nos trabalhos e unir o povo. Cada aldeia escolheu um representante encarregado de compartilhar as informações com a comunidade e de levar suas reivindicações ao cacique. Esse sistema criou uma rede interligando todo o vasto território, e ao longo do tempo, esses representantes passaram a ser conhecidos como lideranças (Araújo, 2019).

A partir do sucesso em Pedra D'Água, outras aldeias também foram retomadas pelos Xukuru (Souza, 2018):

- Caípe e Queimadas em Cana Brava (1992);
- Caldeirão e Pé-de-Serra (1994);
- Sítio do Meio e Tionante (1998).

Os conflitos entre os Xukuru, que buscavam retomar suas terras, e os fazendeiros e posseiros continuaram durante a década de 1990. Os Xukuru procuraram apoio dos deputados estaduais, uma vez que a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), que deveria assisti-los, estava ineficaz. Políticos influentes trabalharam para prejudicar a demarcação do território e a luta dos índios começou a ser destacada nas páginas dos jornais. Inicialmente, foram criminalizados, mas posteriormente foram reconhecidos como vítimas de violência (Almeida, 2014).

A resposta dos fazendeiros foi implacável. Em Massaranduba, jagunços armados foram posicionados para evitar que os indígenas retomassem a terra; em

Cana Brava, o filho do pajé, o jovem José Everaldo Rodrigues Bispo, foi assassinado. Em 1995, o procurador Geraldo Rolim Mota Filho também foi assassinado por defender os interesses do povo (Araújo, 2013).

Em 20 de maio de 1998, o cacique Xikão foi sacrificado. Seu assassinato foi planejado para enfraquecer a luta e desmobilizar o povo. No entanto, para os Xukuru, isso assumiu um significado diferente: ele havia sido um sacrifício para que novos guerreiros pudessem nascer. A luta persistiu. Francisco, também conhecido como Mandarú, Folha Seca, Xikão Xukuru, nasceu para se tornar um líder significativo na história de seu povo. Seu papel foi equiparado ao de Moisés, que recebeu um chamado para libertar seu povo da opressão no Egito. Da mesma forma, Xikão assumiu a missão de libertar seu povo da opressão, porém, os Xukuru enfrentavam opressão em sua própria terra, desprovidos de direitos e submetidos a estruturas de subjugação e segregação (Araújo, 2019).

A vida de Xikão (Figura 13) teve o poder de unir o povo em torno de um objetivo comum. Em sua tragédia, ele inspirou um senso de unidade, incutiu coragem naqueles que necessitavam dela e demonstrou que há causas pelas quais vale a pena se sacrificar completamente. Xikão transcendeu sua individualidade e se tornou um ideal duradouro (Araújo, 2013).

Figura 13 – Cacique Xikão



Fonte: Acervo da Autora (2023)

Oficialmente, Marcos Luidson Araújo, filho de Xikão, foi escolhido como cacique após o assassinato de seu pai. Contudo, a decisão dos Xukuru já havia sido tomada

muito antes, quando ele ainda era uma criança de 11 anos. A escolha do cacique é determinada pelos encantados e confirmada pela Natureza Sagrada. Quando as ameaças à vida de Mandarú se intensificaram, ele acelerou o preparo de seu filho (Almeida, 2014).

Com apenas 19 anos de idade, Marcos (Figura 14) assumiu a posição de cacique do povo Xukuru após o martírio de Xikão. Além de sua juventude, Marquinhos, como é conhecido, carecia da experiência política necessária para liderar seu povo.

Figura 14 – Cacique Marcos



Fonte: A autora (2023)

Acompanhou as lideranças mais experientes em viagens e buscou conhecimento. Em 1999, viajou para Brasília em busca da homologação do território, passando três meses em uma fazenda do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), onde aprofundou seu aprendizado junto a outros indígenas (Souza, 2013).

A formação do novo cacique se baseou na interação com lideranças mais experientes, o contato com outras comunidades indígenas, a troca com membros de ONGs e do CIMI, mas, acima de tudo, sua conexão com os encantados e a força da Natureza Sagrada, aliados ao comprometimento com seu povo. A liderança do cacique é uma missão, não um privilégio (Almeida, 2014).

Após o assassinato de Xikão, a comunidade estava abalada. Muitos perderam a esperança e sentiam que nada mudaria. A impotência diante da violência e da

impunidade era palpável. Um jovem cacique assumiu uma missão desafiadora, que já havia custado vidas (Araújo, 2013).

Parece que a Natureza Sagrada escolheu essa época para unir o povo mais uma vez. Uma venda ilegal de terra estava prestes a transferir a aldeia de Santana para um dos fazendeiros suspeitos de estar envolvido na encomenda da morte de Xikão. Essa área abrigava o maior açude da região, que estava sendo contaminado pelo gado colocado lá, apesar da terra estar em disputa por já ter sido demarcada. A ação se tornou urgente (Araújo, 2019).

No início de 2000, o cacique Marcos liderou a retomada da Fazenda Peixe, que incluía as aldeias de São José, Santana e Lagoa. Essa foi a maior retomada já realizada pelos Xukuru até aquele momento. A mobilização reforçou os laços de unidade entre o povo, restabeleceu a integração das aldeias e fortaleceu o movimento político interno como nunca antes (Almeida, 2014).

Em maio de 2001, a primeira Assembleia Xukuru foi realizada, discutindo várias questões relacionadas ao Projeto de Futuro desse povo indígena. Nesse mesmo ano, o território Xukuru foi oficialmente homologado pela presidência da República. Também em 2001, mais uma vida foi interrompida: a liderança Chico Quelé foi assassinada a mando de fazendeiros locais (Almeida, 2014).

O movimento de retomada prosseguiu nos anos seguintes, mas a luta do povo Xukuru, sob a liderança de Marcos, não se limitou apenas ao território. Esforços foram direcionados para o desenvolvimento social e a organização política.

As Assembleias se tornaram um espaço importante para diálogo, questionamento e direcionamento do povo. Cada ano abordava um tema central, gerando ações para superar desafios e fortalecer a comunidade. Os Xukuru se organizaram em várias instâncias (Almeida, 2014).

A batalha se estendeu para a construção de um sistema educacional específico e diferenciado. As escolas no território foram apropriadas pelo povo, e um modelo educacional próprio começou a ser discutido e implementado. A luta também abordou questões de saúde pública, preservação do território e busca pelo bem-estar (Araújo, 2013).

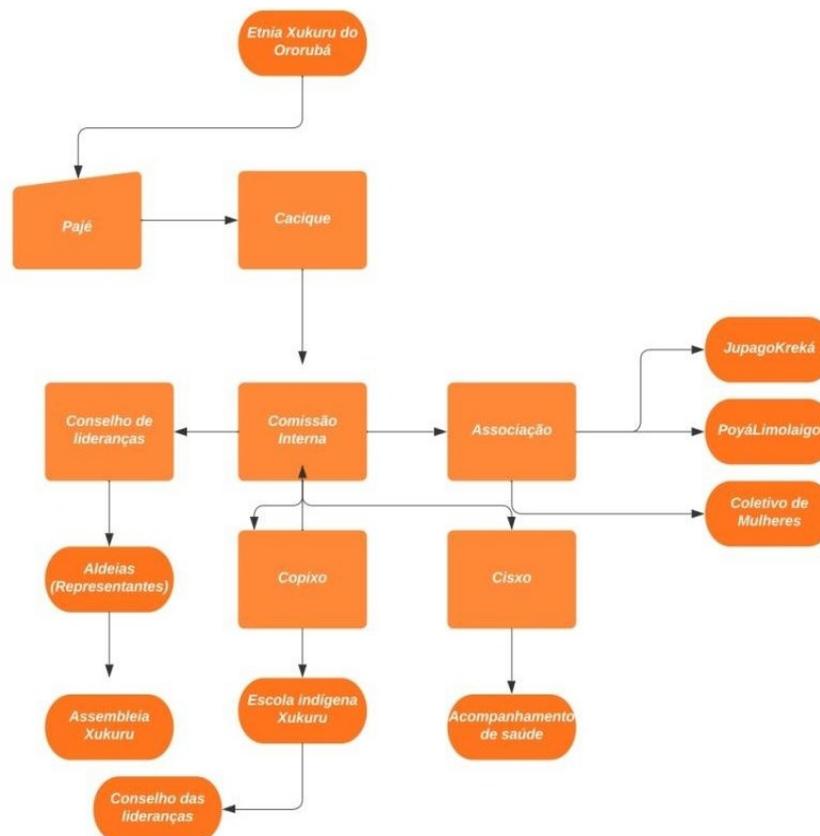
O próprio cacique Marcos enfrentou um atentado. Parte do povo foi instigada à divisão por influências externas, e muitos foram envolvidos em julgamentos tendenciosos, além de sofrer perseguição por parte de agentes do próprio Estado brasileiro. O Brasil até foi condenado pela Corte Interamericana por excessos e

omissões cometidos contra os Xukuru, sendo obrigado a indenizar o povo (Almeida, 2014).

A luta persiste. Ela nunca foi, e nunca será fácil. Os desafios continuam a surgir, renovando-se a cada época. Porém, a esperança permanece inabalável. Os Xukuru são guerreiros da paz, defensores de um modo de vida saudável e sustentável, com um projeto de vida bem fundamentado. Sua história é uma saga de perseverança.

A organização social do Povo Xukuru do Ororubá é formada por uma série de agentes que desempenham papéis distintos, mas interconectados, na defesa de seus direitos, cultura e território, conforme aponta a Figura 15. A hierarquia e a interação entre esses agentes são fundamentais para a coesão e eficácia da luta do povo Xukuru.

Figura 15 – Diagrama da Organização
Organograma da Organização Social do Povo Xukuru do Ororubá



Fonte: A autora (2023)

O povo tem uma organização social própria que se organiza através de um conjunto de pessoas que juntas lutam em defesa da vida e do reconhecimento de direitos do seu povo.

O pajé: Líder religioso do povo dispõe de um saber espiritual e das ervas medicinais. É ele também que com a ciência traz e leva os antepassados para na hora do ritual indígena. Apenas ele tem o dom da cura através da religião e da natureza sagrada.

Cacique: É o líder político do povo, responsável pela gestão e organização do território, é ele, juntamente com as instâncias de organização sociopolítica quem cuida de todo o caminhar do povo Xukuru do Ororubá. O cacique é escolhido pelo pajé e pela comunidade.

Conselho de lideranças: O território é dividido em três regiões, perfazendo um total de 24 aldeias, em cada aldeia tem um representante que está sempre a serviço do povo.

É ele quem colhe as demandas, necessidades, repassa as informações ao cacique e a comissão interna para que sejam feitas as providências necessárias, eles se reúnem periodicamente para planejar a gestão do território.

Comissão interna: É um conjunto de pessoas escolhidas pelo cacique e o pajé que dialogam para encontrar soluções que possam surgir dentro ou fora das aldeias.

Associação: Através da organização, criou-se uma associação da comunidade Xukuru do Ororubá com reconhecimento jurídico para a elaboração de projetos e captação de recursos, bem como estabelecer relação com os órgãos governamentais garantidos no que preconiza a Constituição Federal.

Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá – COPIXO: Esse conselho foi criado em agosto de 1997, para coordenar e orientar a educação específica e diferenciada. O Copixo hoje é formado por 23 pessoas e estão organizados de forma político administrativa e político pedagógica e faz a gestão da Escola Indígena Xukuru articulada com o Conselho de lideranças Xukuru.

Conselho Indígena de Saúde Xukuru do Ororubá – CISXO: Criado em 2000 o CISXO é composto por lideranças, usuários e profissionais da saúde. A função do conselho é o acompanhamento das equipes multiprofissionais indígenas, melhoria da saúde, saneamento básico, segurança alimentar, entre outros.

Assembleia Xukuru: É considerada um espaço político e público de formação, que acontece anualmente entre os dias 17 a 20 de maio com a participação de todas as aldeias, conselhos e agentes externos que apoiam a luta. É também neste espaço que o projeto de futuro do Povo Xukuru é pensado e discutido. Este é um ato político de relevância para a denúncia de violências e violações ao povo.

As Assembleias Xukuru foram registradas no Quadro 5:

Quadro 5 – Assembleias Xukuru

Tema	Data	Local	Diálogos
I Assembleia Xukuru do Ororubá Tema: “Em memória viva do Cacique Xicão”	18 a 20 de maio de 2001.	Aldeia Pedra D’Água	- Discutir a história e o processo de organização que vivenciavam naquele momento.
Carta da II Assembleia do Povo Xukuru Tema: Território Livre	18 a 20 de maio 2002.	Aldeia São José	- A continuidade da luta pela terra, desintrusão do território, respeito à natureza sagrada e o desenvolvimento de uma agricultura sustentável.
Carta da III Assembleia do Povo Xukuru do Ororubá	17 a 20 de maio de 2003.	Aldeia Cimbres	- “Somos um só povo, um só território”. - Discussão do território acerca dos interesses político-econômicos e invasões das terras.
Carta da IV Assembleia Geral do Povo Xukuru do Ororubá Tema: Pensando o desenvolvimento do nosso povo a partir do cuidado com a mãe natureza.	17 a 20 de maio de 2004.	Aldeia São José	- Momento Político atual e omissão por parte do governo com relação à política indigenista. - Reflexão e planejamento com relação à melhoria da qualidade de vida do povo.
Carta do Ororubá	19 de maio de 2004.	Serra do Ororubá	- Apoio a luta incansável dos povos Tumbalalá/BA, Krahô-Kanela/TO, Anacé/CE, Myky/MT e Pankará/PE.
Carta da V Assembleia do Povo Xukuru do Ororubá Tema: Tupã e Tamain, ajudando a construir uma vida melhor para o nosso povo.	17 a 20 de maio de 2005.	Aldeia Lagoa	- Análise dos avanços obtidos fruto da recuperação do nosso território; - Reafirmação da união do povo para garantir uma melhor qualidade de vida; - Discussão sobre o uso coletivo da terra, o respeito à mãe natureza, o envolvimento de todos, do opipes aos toipes, nas diversas áreas, nas ações de criação, fortalecimento e investimento.
Carta da VI	17 a 19 de	Aldeia Pão de Açúcar	- Reflexão sobre o

<p>Assembleia Tema: "Terra: pensando o nosso desenvolvimento e cuidando da nossa cultura"</p>	<p>maio de 2006.</p>		<p>nosso compromisso enquanto jovens, lideranças, professores, agentes de saúde e comunidade em geral, em não deixar que as nossas tradições caíssem no esquecimento.</p>
<p>Carta da VII Assembleia Tema: "Reviver a cultura, a partilha e a força dos encantados".</p>	<p>17 a 19 de maio de 2007.</p>	<p>Aldeia Capim de Planta</p>	<p>- Decisão coletiva dos princípios do projeto de futuro.</p>
<p>Carta da VIII Assembleia Tema: dez anos sem o cacique Xicão, e a perseguição continua.</p>	<p>17 a 20 de maio de 2008</p>	<p>Aldeia Pedra D'Água</p>	<p>- Lutas e desafios durante os dez anos do assassinato do nosso Mandarú.</p>
<p>Carta da IX Assembleia do povo Xukuru Tema: "Fortalecer a organização para enfrentar a criminalização".</p>	<p>17 a 20 de maio de 2009.</p>	<p>Aldeia Capim de Planta</p>	<p>- Como se não bastassem os diversos assassinatos de nossas lideranças, agora sofremos com a ofensiva da criminalização. Atualmente, há 43 pessoas sendo processadas. Desse total, 26 já foram condenadas, duas cumprem prisão preventiva e outras aguardam julgamento. "Na certeza da vitória, seguiremos sempre adiante, pois nossa luta é constante". (Zenilda, 2009).</p>
<p>Carta da X Assembleia do povo Xukuru Tema: "Preparando o território para acolher as novas gerações".</p>	<p>17 a 20 de maio de 2010.</p>	<p>Aldeia Cajueiro</p>	<p>- Anúncio sobre a retomada do território quase em sua totalidade. - Denúncia sobre a prisão de dois companheiros injustamente e a perseguição de lideranças e do cacique. "Terra livre, povo livre".</p>
<p>Carta da XI Assembleia do Povo Xukuru Tema: "Cultivando os princípios do Bem Viver para garantir o envolvimento no projeto de futuro</p>	<p>17 a 20 de maio de 2011.</p>	<p>Aldeia Cimbres</p>	<p>- Reafirmamos que a Natureza é sagrada e que a terra é nossa mãe de onde tiramos nossos alimentos. Ela também é morada de nossos Encantos de Luz, por isso, cuidar</p>

Xukuru”.			dela é condição essencial para nosso Bem Viver. Durante a assembleia foi analisadas algumas políticas de impacto nos territórios indígenas como: As construções de hidrelétricas, a transposição do Rio São Francisco, a construção de Usinas Nucleares e outros empreendimentos.
Carta da XII do Povo Xukuru Tema: “Limolaigo Toípe – Terra dos Ancestrais: Agricultura Xukuru praticando o Bem Viver”.	17 a 20 de maio de 2011.	Aldeia Capim de Planta	- Observando as práticas e usos atuais em nosso território, identificamos e refletimos sobre os elementos que poderiam fragilizar e aqueles que podem fortalecer o Projeto de Futuro de nosso povo.
Carta da XIII Assembleia do povo Xukuru do Ororubá. Tema: “Limolaigo Toípe – Unindo as forças do Ororubá na construção do Bem Viver, fortalecendo o respeito do Índio com a Natureza”.	17 a 20 de maio de 2013.	Aldeia Pedra D’Água	- Celebramos os 15 anos domartírio de nosso líder Xikão Xukuru, buscando reviver, lembrar e retomar as forças quenos levaram a reconquistar o nosso espaço sagrado.
Carta da XIV Assembleia do Povo Xukuru do Ororubá. Tema: Limolaigo Toípe – Terra dos Ancestrais: A Água é o sangue da Terra.	17 a 20 de maio de 2014.	Aldeia Pedra D’Água	- Tendo como referência o significado espiritual da água e sabedores de que ela é habitada por seres espirituais protetores da vida dos Xukuru e de todos os seres humanos que habitam no planeta terra. Assim, os diálogos teceram-se acerca da relação com as fontes, nascentes, cacimbas, açudes, barragens, rios e riachos que alimentam o nosso território sagrado.
Carta da XV Assembleia do povo Xukuru do Ororubá Tema: Limolaigo Toype: Em Defesa da Mãe Terra.	17 a 20 de maio de 2015.	Aldeia Pedra D’Água	- Desmonte das políticas públicas nos três poderes da República: Executivo, Legislativo e Judiciário. Análise de conjuntura dos povos indígenas

			no Brasil.
Carta da XVI Assembleia do povo Xukuru do Ororubá Tema: “Limolaigo Toípe – Nossa Educação é nossa resistência”.	17, 18 e 19 de maio de 2016.	Aldeia Pedra D’Água	- Avaliação dos 24 anos de trajetória da Educação Xukuru.
Carta da XVII Assembleia do povo Xukuru Tema: “Limolaygo toype: nenhum direito a menos, a Nossa Luta Não Para”.	17 a 19 de maio de 2017.	Aldeia Pedra D’Água	- Inauguramos o Espaço Mandarú, em memória do nosso grandelíder Xikão Xukuru, que em vida recebeu este nome durante uma pajelança, indicado pelos encantados. - Dona Zenilda, a mãe sacarema, fez o batismo do espaço. - Este será o local permanente de realização das assembleias.
Carta da XVIII Assembleia Xukuru do Ororubá Tema: Limolaigo Toype: eu sou Xicão!	17 a 20 de maio de 2018.	Aldeia Pedra D’Água – Espaço Mandarú	- Comemoração de 1 ano do espaço Mandaru. - 20 anos do assassinato do cacique Xicão. - Vitória na Corte Interamericana de Direitos Humanos – CIDH, que responsabiliza o Estado Brasileiro pela violação de direitos do Povo Xukuru, com sentença unânime.
Carta da XIX Assembleia do Povo Xukuru Tema: “Limolaygo toype: em defesa da vida, eu sou Xicão”!	17 a 19 de maio de 2019.	Aldeia Pedra D’Água – Espaço Mandarú	- Reforma trabalhista, do Governo Temer, a proposta de reforma da previdência social, o desmonte da política indigenista (saúde, educação e território), no Governo Bolsonaro, a análise de conjuntura das lutas dos povos indígenas no enfrentamento destas questões e os crimes ambientais.
Carta da XX Assembleia do Povo Xukuru do Ororubá Tema: Limolaygo Toype: fica a esperança, a luta não vai parar!	17 a 19 de maio de 2020.	Mídias Sociais (Transmitida pela Ororubá filmes)	- Organização Sociopolítica Xukuru, o distanciamento social frente à COVID-19 e ações de enfrentamento à pandemia, o

			adiamento do ENEM, a defesa da Ciência e da pesquisa científica, a defesa do Sistema Único de Saúde – SUS, e a continuidade da Luta.
Carta da XXI Assembleia do Povo Xukuru do Ororubá. Tema: “Limolaygo Toype: na aldeia, na rua, na rede”.	17 a 20 de maio de 2021.	Formato on-line por meio da Ororubá Filmes, da APIB e Mídia Ninja. Aldeia Santana com transmissão ao vivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Na pauta, abordou-se assuntos pontuais como o enfrentamento à pandemia de COVID-19. - Participação na política partidária em especial a candidatura do Cacique Marcos a prefeito de Pesqueira. - O Povo Xukuru do Ororubá coloca-se contrário à regularização fundiária das ocupações em terras da União ou do INCRA pelo Projeto de Lei 2633/20. - Defendemos a vacinação como imunizante ao COVID-19 de todos os indígenas que habitam para além das fronteiras dos territórios demarcados e para toda a população brasileira.
Carta da XXII Assembleia do Povo Xukuru do Ororubá Tema: “Limolaygo Toype: decolonizando as mentes, aldeando o planeta”.	17 a 20 de maio de 2022.	Aldeia Pedra D’Água (semipresencial)	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre o processo os projetos de Lei que permitem a mineração em Terra Indígena; projetos da morte alimentados pelo agronegócio e pela ganância que dizem e vêm na contramão do nosso Projeto de Vida, que é de defesa, cuidado e manutenção da vida humana e não humana, dos Seres da Natureza.
Carta da XXIII Assembleia Xukuru do Ororubá Tema: “Limolaygo Toype: Mandaru preparando mentes para espalhar sementes”.	17 a 20 de maio de 2023.	Aldeia Pedra D’Água	<ul style="list-style-type: none"> - Celebração a memória dos 25 anos que o Cacique Xikão está plantado e que sua matéria repousa na Natureza Sagrada. - Discussão sobre o protagonismo indígena na organização política a partir da força do

			maracá, como símbolo deluta e fortalecimento trazendo o respeito à Ciência do povo, impedindo retrocessos como é o caso do PL191 e do PL490.
--	--	--	--

Fonte: A autora (2023)

Após apresentar as cartas das assembleias do povo Xukuru do Ororubá, podemos retomar a história de luta desse tão importante ato político e revolucionário que vem ganhando força e rompendo com toda forma de violência e violações que por muito tempo ditou o modo de ser e viver dos povos originários em nosso país. As assembleias como forma de organização sociopolítica do território permitem fortalecer a coletividade, guiados pela força da espiritualidade maior, dono do terreiro, protegidos pela Natureza sagrada. “Nossas sementes foram lançadas e fecundadas, e é um processo contínuo da nossa missão. Os passarinhos seguem espalhando sementes da Serra do Ororubá e reflorestando mentes, porque o Brasil é Território Indígena e Nunca Mais um Brasil Sem Nós”. (Carta da XXIII Assembleia, 2023).

Jupago Kreká: Discute e orienta os indígenas na agricultura sustentável e implementação de projetos, em uma cultura de cosmonucleação regenerativo⁶ na construção de um caminho para o bem comum.

Poyá Limolaigo (Pé no chão): é um coletivo de juventude e liderança, com o objetivo de discutir ações de fortalecimento das tradições.

Coletivo de Mulheres Xukuru do Ororubá – tem como objetivo visibilizar e fortalecer a participação das mulheres na sua amplitude, levando suas histórias e vozes a diversos espaços representativos através do empoderamento político e social, além de fortalecer as práticas tradicionais e espirituais no cuidado com o território, com a soberania alimentar e com a medicina tradicional.

São esses coletivos que vivem em busca de dias melhores, da qualidade de vida de todos, juntos continuam a luta pela conquista do território sagrado, pela prática do bem viver, no fortalecimento da identidade e no respeito aos saberes ancestrais e tradicionais.

Neste capítulo, foram explorados os fenômenos que ocorrem no imaginário e sua dinâmica, buscando compreender como eles influenciam nosso entendimento do

⁶ Cosmonucleação regenerativo é uma categoria criada a partir dos trabalhos coletivos indígenas Jupago Kreká.

mundo. Além disso, a discussão permeia em torno da pedagogia encantada, que envolve diferentes manifestações do sagrado e suas múltiplas faces. Por fim, faremos uma contextualização sócio-histórica e política do território, enfocando a importância de reconhecer que nossa casa é a Terra e a necessidade de considerar os aspectos sociais, históricos e políticos que moldam nosso relacionamento com o ambiente.

3 “VAMO, VAMO, MINHA GENTE”: EDUCAÇÃO, IMAGINÁRIO E POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

No segundo capítulo, abordaremos a luta por Educação Indígena no Brasil, os caminhos para o direito a uma Educação Escolar Intercultural e Diferenciada em Pernambuco, com um foco específico na “Educação Indígena” e suas particularidades em relação aos lugares de sentir, imaginar, falar e fazer. A discussão central aborda a importância da educação intercultural e diferenciada, especialmente para os povos indígenas em Pernambuco e principalmente para os povos indígenas Xukuru do Ororubá localizados na cidade de Pesqueira e Poção. Foi explorada a necessidade de reconhecimento das especificidades culturais, linguísticas e identitárias dessas comunidades, buscando promover uma educação que respeite e valorize suas tradições, conhecimentos ancestrais e visão de mundo.

Dessa forma, o capítulo supracitado aborda a trajetória de lutas e conquistas dessas comunidades na área educacional, as políticas públicas voltadas para a educação indígena, bem como as dificuldades e avanços encontrados no processo de implementação de uma educação escolar intercultural e diferenciada em Pernambuco. O objetivo é compreender como a valorização da diversidade cultural pode contribuir para uma educação mais inclusiva, justa e significativa para todos os envolvidos.

A Educação Indígena no Brasil desempenha um papel crucial na preservação da diversidade cultural, na afirmação da identidade étnica e na construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa. Este campo educacional tem enfrentado desafios significativos, mas também tem visto avanços importantes ao longo dos anos.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 conferiram à Educação Indígena um status legal mais sólido, reconhecendo a especificidade cultural e a diversidade linguística dos povos indígenas. Essas normas garantem o direito à educação escolar indígena, com currículos e métodos diferenciados, respeitando suas línguas e tradições (Brasil, 1988) (Brasil, 1966).

No entanto, a efetiva implementação dessas políticas tem sido desafiadora. A falta de estrutura e recursos nas escolas indígenas, à escassez de professores indígenas qualificados e a resistência de alguns setores da sociedade são obstáculos que têm impactado a qualidade e a abrangência da Educação Indígena. Ainda que a legislação estabeleça a valorização das culturas indígenas, muitas vezes o currículo

e os materiais didáticos não refletem essa diversidade (Mendonça; Oliveira, 2020).

Outro desafio é o acesso à educação de qualidade. Muitas comunidades indígenas vivem em áreas remotas e de difícil acesso, o que prejudica o alcance das escolas e a permanência dos alunos. Além disso, a presença de escolas não indígenas em algumas áreas pode contribuir para a perda de identidade cultural e linguística das novas gerações (Mendonça; Oliveira, 2020).

A perspectiva da Educação Indígena no Brasil é promissora, desde que as políticas sejam efetivamente implementadas e os desafios enfrentados de maneira colaborativa e respeitosa. O respeito pela autonomia dos povos indígenas na gestão de suas próprias escolas e na definição de seus currículos é fundamental para a construção de uma educação que fortaleça a identidade cultural, promova a cidadania e contribua para a diversidade e o enriquecimento da sociedade brasileira.

3.1 A LUTA POR EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL E DIFERENCIADA EM PERNAMBUCO

A história da educação escolar indígena no Brasil apresenta dois momentos ou tendências distintas, conforme os estudos realizados por pesquisadores nessa área. O primeiro momento remonta ao período colonial, caracterizado por esforços de escolarização voltados para a dominação e assimilação dos povos indígenas. Essa abordagem perdurou até o final do século XX (Medeiros, 2018).

A segunda tendência corresponde à escola atual, cujo movimento teve início nos anos 70 e ganhou força com a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1999). Essa nova perspectiva reconheceu o direito dos povos indígenas à diferença e inaugurou um paradigma de educação escolar baseado no respeito à diversidade cultural dessas comunidades (Medeiros, 2018).

Para distinguir esses dois períodos, é comum utilizar termos como “educação para os índios” ou “escola para os índios” para se referir ao primeiro momento, e “escola dos índios” ou “escola indígena” para caracterizar a segunda tendência.

Após a promulgação da Constituição de 1988, a educação escolar indígena passou a ser amparada por nova legislação, e com a disseminação das escolas em terras indígenas, novos termos surgiram para descrever propostas de educação escolar com ênfase no protagonismo dos indígenas. Alguns desses termos incluem "escola dos indígenas", "escola indígena específica e diferenciada" ou simplesmente "escola indígena". Essas expressões buscam diferenciar essa abordagem de educação da educação indígena tradicional e da educação imposta colonialmente para os povos indígenas (Brasil, 1988).

A história da educação escolar indígena pode ser dividida em duas tendências distintas. A primeira, mais extensa, foi marcada pelas experiências em que o Estado brasileiro buscou aculturar e integrar os povos indígenas por meio da escolarização. Já a segunda tendência, atual, é caracterizada pelos ideais de autodeterminação dos povos indígenas, que passaram a protagonizar a gestão da escola indígena (Souza, 2018).

De acordo com Araújo (2019), para os povos indígenas, a educação é essencialmente diferente daquela praticada desde os tempos coloniais, conduzida por missionários e representantes do governo. Atualmente, os indígenas veem a educação escolar como um instrumento fundamental de luta pelos seus direitos.

É importante apresentar essa discussão para enriquecer o entendimento sobre a história da educação escolar indígena e considerar diferentes perspectivas e interpretações sobre esse processo histórico complexo (Souza, 2013).

Essa narrativa, segundo os autores, retrata a história de forma fatural, linear e cronológica, dividida em etapas rígidas, uniforme para todos os povos indígenas, e sugere que todo o passado colonial foi marcado por experiências negativas, enquanto atualmente os indígenas estariam utilizando o espaço escolar como instrumento de luta. Eles argumentam que essa perspectiva negligencia múltiplos aspectos e perspectivas espaciais e temporais, aprisionando uma realidade rica e complexa dentro de cânones já questionados no âmbito da historiografia (Almeida, 2014).

Além disso, alguns documentos legais que orientam a educação escolar indígena também refletem essa mesma visão. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, por exemplo, podem reproduzir essa abordagem que simplifica a diversidade e a complexidade das experiências educacionais dos povos indígenas. É fundamental considerar múltiplas perspectivas e abordagens

para uma compreensão mais abrangente e precisa da história e da realidade educacional desses povos (Araújo, 2019).

O documento dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (RCNEI), lançado pelo Ministério da Educação em 1998, recebe críticas por não problematizar o fato de que a escolarização já é uma realidade em muitas comunidades indígenas do Brasil há bastante tempo. Essa falta de problematização ignora a história das escolas nas aldeias e as experiências vividas por professores indígenas, bem como os conhecimentos adquiridos por eles ao longo do tempo, que certamente influenciam suas práticas educacionais até o presente.

Essa periodização e idealização da história da educação indígena pode levar pesquisadores que estudam a escola indígena atual a equívocos, caso apenas reproduzam essas ideias sem considerar a realidade atual. Os autores alertam que o uso de termos como "escola intercultural, bilíngue, específica e diferenciada" pode se tornar um clichê vazio de conteúdo e significado, já que pesquisas etnográficas em escolas localizadas em terras indígenas podem revelar práticas pedagógicas tão ou mais autoritárias do que as encontradas em escolas não indígenas no passado e no presente (Medeiros, 2018).

A luta para manter as tradições indígenas numa sociedade globalizada é um dos grandes desafios dos povos indígenas no Brasil. A demarcação de terras, o respeito pela religião e a cultura, a manutenção da língua são temas muito presentes nas etnias indígenas no país (Menezes, 2018).

As etnias indígenas têm travado um grande embate para que ocorra a efetivação de uma educação contextualizada entre estes, de forma a respeitar a cultura, a língua e a tradição dos índios (Silva, [s.d.]). Na contemporaneidade, surge um desafio de abordar os povos indígenas de uma forma diferente, repensando o seu lugar na história desde o período colonial até os dias atuais. Destacamos a importância da presença dos próprios indígenas na (re)construção de suas identidades e sua agência na concretização de uma educação escolar específica e diferenciada. Esse movimento dá origem a um novo sujeito coletivo de direito, o professor indígena, cujo fortalecimento se dá pela crescente participação em cursos de formação superior, aonde conduzem suas próprias pesquisas, escrevem suas histórias e analisam o que é produzido sobre suas comunidades (Menezes, 2018).

Nos anos 1990, a questão da educação escolar indígena em Pernambuco se tornou de grande relevância. Nesse período, o Estado desenvolveu uma legislação educacional específica para esse contexto, enquanto os professores indígenas da região realizaram diversos encontros para analisá-la. O Primeiro Encontro de Professores Indígenas em Pernambuco, sediado na Aldeia Pé de Serra, do povo Xukuru do Ororubá, contou com a participação de cinco dos sete povos: Xukuru de Ororubá, Pankararú, Truká, Fulni-ô e Kambiwá. Durante o evento, foram discutidos os problemas e perspectivas das escolas, a estrutura e as diretrizes do Ministério da Educação (MEC) para a Educação Indígena, além da articulação dos professores indígenas no Estado.

Antes mesmo desse contexto de mobilizações, foram criadas algumas organizações que se destacaram nesse cenário. Entre elas, estão o Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO) em 1997, a Organização de Professores Indígenas Truká (OPIT) e outras oriundas de diferentes povos. Em 1999, foi formada a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), que surgiu durante o Primeiro Encontro de Professores Indígenas do Estado, em 1999. Essa comissão tem como objetivo reunir os diversos povos indígenas em Pernambuco para discutir questões relacionadas à educação escolar indígena no Estado e fortalecer sua representação nos debates com as instâncias do poder público sobre educação (Menezes, 2018).

Para compreender melhor o contexto de luta mencionado acima, é necessário refletir sobre as lutas e desafios enfrentados pelos povos indígenas desde os primeiros contatos com os europeus até os dias atuais. Essa análise é relevante, pois permite compreender a trajetória dos povos indígenas a partir de suas próprias perspectivas, reconhecendo a importância de suas histórias e experiências na busca por uma educação que respeite suas culturas e identidades.

A educação indígena é amparada pela Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, que afirma que deverão ser consideradas no fomento da educação, os horários de aula dentro das peculiaridades indígenas, os métodos de repasse de conhecimento, a disciplina e a condução do ensino e aprendizagem utilizados pelos índios (Silva, 2007).

No Brasil, existem cerca de 305 povos indígenas. Doze deles estão em Pernambuco. A educação escolar indígena foi criada pelo governo do estado em 2002,

baseado na Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e indígena nas escolas. O que apresentou um grande desafio diante da necessidade de modificar a matriz monocultural para considerar a riqueza e a diversidade afro-indígena em nosso país, mesmo diante de pontualidades ainda vislumbramos os limites da efetivação dessa e outras leis. Hoje, o Estado possui 142 escolas indígenas e contempla 13.262 estudantes e 1.498 professores indígenas (Souza, 2018).

Vê-se aqui a relevância da educação indígena em Pernambuco, que detentor de boa parte das etnias brasileiras, contemplando o maior número de índios no Nordeste, investiu, através do governo do Estado, numa educação diferenciada, valorizando as peculiaridades de cada etnia.

Assim, Pernambuco é o único estado brasileiro a ofertar este tipo de educação contextualizada desde a educação infantil até as últimas séries disponíveis, como o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) (Silva, 2007).

A matriz de educação de ensino é a mesma das escolas não indígenas, no entanto nas escolas indígenas os estudantes têm sido contemplados com uma metodologia diferenciada, onde as aulas não apenas ocorrem no âmbito das salas de aula, mas compreende um aprendizado prático, observando os aspectos relevantes para a vida do índio, como o seu contexto de habitat, as datas comemorativas, a religião, a cultura, seu modo de pensar e agir, dentre outros aspectos relevantes (Ferreira, 2018).

Diante do panorama apresentado, fica evidente a relevância e o pioneirismo da educação indígena em Pernambuco. Como estado detentor de diversas etnias brasileiras e abrigando o maior número de índios no Nordeste, Pernambuco compreendeu a importância de investir em uma educação diferenciada, que valoriza as particularidades culturais de cada comunidade indígena (Menezes, 2018).

A iniciativa do governo estadual em oferecer uma educação contextualizada, desde a educação infantil até o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), demonstra um compromisso com a preservação das identidades culturais e com o respeito às tradições dos povos indígenas presentes no território pernambucano (Medeiros, 2018).

Nas escolas indígenas, a matriz de ensino é semelhante à das escolas não indígenas, porém, o diferencial está na metodologia adotada. As aulas vão além do espaço da sala de aula, proporcionando um aprendizado prático e imersivo, que

considera os aspectos relevantes para a vida dos indígenas, como seu habitat, datas comemorativas, religião, cultura, modo de pensar e agir, entre outros elementos significativos (Ferreira, 2018).

Esse enfoque pedagógico sensível e inclusivo é um marco importante na construção de uma sociedade mais plural e respeitosa com as diversidades culturais que compõem o Brasil. A educação indígena em Pernambuco representa uma conquista fundamental na promoção da valorização identitária e no fortalecimento dos laços entre os povos indígenas e a sociedade como um todo (Ferreira, 2018).

No entanto, é importante que o trabalho não se limite a ofertar uma educação diferenciada, mas que haja um contínuo diálogo e parceria entre as instituições educacionais e as comunidades indígenas, para que as demandas e necessidades específicas sejam sempre consideradas e atendidas de forma sensível e colaborativa. Somente assim será possível alcançar uma educação genuinamente inclusiva e igualitária, que reconheça a riqueza da diversidade cultural presente em nosso país e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

3.2 TRAJETÓRIA DE CONQUISTA DO DIREITO A EDUCAÇÃO DO POVO XUKURU

A luta dos povos Xucurus pela educação diferenciada, contra hegemônica que respeita as especificidades de seu povo não se diferencia muito da luta de tantos outros povos. Ao buscar educação intercultural e diferenciada, os Xucurus perceberam a necessidade de transformar a sua prática de ensino, que até então seguia o modelo imposto pelo Estado. Assim, esse povo buscou introduzir no âmbito escolar os seus valores culturais, seus saberes outros. Aqui faremos um breve resumo dos principais pontos para análise. Importa dizer que a luta por educação sempre esteve atrelada a luta política e por territorialidade desse povo, de modo a romper com o modelo instituído das escolas Rurais e Estaduais, que eram tradicionais, com caráter homogeneizador, monocultural, projeto de uma integração nacional e longe de seguir uma proposta intercultural.

A construção do projeto escola Xukuru é complexa e conta com a participação de lideranças e professores indígenas, na busca por uma educação que apresentasse a valorização histórico-cultural do seu povo, dos antepassados e modos de vida.

Para tanto, a estratégia era “envolver professores/as índios/as na formulação

desse projeto. Ações educativas que pudessem reverter à situação atual e tornar a escola a serviço do povo Xukuru e não mais dos interesses eurocêntricos do colonizador” (CAVALCANTE, 2004, p. 156).

A educação específica e diferenciada passa a estar contida na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, construído com a participação de professores, lideranças e a comunidade e que busca demonstrar a forma com que a educação deve ser trabalhada dentro da aldeia, e qual metodologia deve ser vivenciada para que possa ser incluída a cultura própria no contexto escolar, de modo que as vivências e saberes cotidianos como rituais, plantações, colheitas e festas façam parte do calendário escolar do povo Xucuru, valorizando seus costumes e tradições.

Neste aspecto, há uma diferenciação inclusive na logística do tempo de aula, pois o dia letivo não é feito apenas em sala de aula, mas também nas quartas-feiras quando os alunos se deslocam para feira de Pesqueira e nas Assembleias anuais. “Para os Xukuru é importante registrar todos os espaços não só o tempo escolar, mas os tempos relevantes do seu cotidiano para aprender a ser Xukuru” (Cavalcante, 2007, p. 160). (Conforme calendário em anexo)

As escolas indígenas Xukuru são localizadas por área ou núcleos e coordenadas por “professores coordenadores” em vez de diretores. Cada área possui coordenadores, que orientam o trabalho pedagógico dos demais professores. A escola objeto desse estudo está localizada na aldeia Cana Brava situada a 8,3 km do município de Pesqueira (PE).

Atualmente o território indígena Xukuru do Ororubá é responsável administrativamente e pedagogicamente por 35 escolas localizadas no município de Pesqueira e 01 escola localizada no município de Poção, estas são atendidas na jurisdição da Gerência Regional de Educação (GRE) (Sertão do Moxotó/Ipanema-Arcoverde). Conforme descritas no Quadro 6:

Quadro 6 – Escolas administradas pelo território indígena Xukuru do Ororubá**PESQUEIRA**

- Escola Cônego Olímpio Torres
- Escola Olavo Bilac
- Escola Cana Brava
- Escola Damião Monteiro
- Escola Jatobá
- Escola Nossa Senhora do Carmo
- Escola Joaquim Nabuco
- Escola Vicência de Souza Lima
- Escola Padre Cícero
- Escola São Sebastião
- Escola Pedro Quinquim de Espíndola
- Escola Intermediária Monsenhor Olímpio Torres
- Escola José Nogueira Neto
- Escola Professor José Carlos de Lima
- Escola São Geraldo
- Escola Santa Águeda
- Escola Nossa Senhora Aparecida
- Escola Antônio Feitosa Chalegre
- Escola Antônio Marinho Falcão
- Escola Antônio Monteiro Leite
- Escola Antônio Zumba
- Escola Elizeu Liberato da Silva
- Escola Joaquim Mota Valença
- Escola José Timóteo de Lima
- Escola Dionísio Barbosa dos Santos
- Escola Nossa Senhora das Graças
- Escola Santa Rita
- Escola Rogério Cavalcanti de Brito
- Escola São João
- Escola São José
- Escola Procurador Geraldo Rolim Mota Filho
- Escola Ororubá
- Escola Nossa Senhora de Fátima
- Escola João Pinheiro de Souza
- Escola José Alves de Carvalho
- Escola Estadual Indígena Maria do Carmo Rodrigues Leite

POÇÃO

- Escola São João Batista

Fonte: Pernambuco (2023)

A obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire é uma referência essencial para refletir sobre a educação indígena Xukuru e suas implicações. No contexto específico dos Xukuru, que enfrentaram históricas opressões e lutas pela preservação de sua cultura e território, os princípios defendidos por Freire encontram ressonância profunda (Freire, 2004).

Freire aborda a ideia de que a educação deve ser um processo que promove a autonomia dos estudantes, permitindo-lhes desenvolver um senso crítico e a capacidade de tomar decisões informadas. Essa visão é altamente relevante para os

Xukuru, que buscam não apenas garantir uma educação de qualidade, mas também fortalecer sua identidade, língua e cultura (Freire, 2004).

A pedagogia freiriana enfatiza o diálogo e a colaboração entre educadores e educandos, valorizando o conhecimento prévio dos alunos e incentivando a construção conjunta do conhecimento. Nesse contexto, os Xukuru podem utilizar essa abordagem para valorizar seus próprios saberes tradicionais, que muitas vezes foram subestimados ou negligenciados pela educação formal.

A autonomia, que é um tema central na obra de Freire, é particularmente significativa para os Xukuru, já que eles têm lutado para recuperar e preservar sua autonomia política, cultural e territorial. A educação indígena Xukuru pode ser uma ferramenta vital nesse processo, capacitando os jovens a compreenderem sua história, a defenderem seus direitos e a se tornarem agentes de mudança positiva em suas comunidades (Freire, 2004).

No entanto, é importante reconhecer que a aplicação dos princípios freirianos na educação indígena Xukuru deve ser sensível às particularidades culturais e às necessidades específicas da comunidade. A interação entre os valores tradicionais Xukuru e as ideias de Freire pode enriquecer o processo educacional, permitindo uma educação que fortaleça a identidade e a autonomia, sem comprometer a rica herança cultural.

Pensando na Ecologia dos Saberes pode-se dizer que para o povo Xukuru a própria formação do professor é realizada na interação entre saberes e a vivência do cotidiano indígena, através do conhecimento das crenças, dos afazeres, dos intercâmbios e trocas de experiências. Da mesma forma, o processo avaliativo do aluno é realizado considerando a participação deles em mobilizações, rituais, no toré, no aprendizado do artesanato e toques de instrumentos, com intuito de se trabalhar a identidade do “ser Xukuru”, além da avaliação mais formal através de provas, trabalhos, testes e participação em sala de aula.

Segundo Cavalcante (2007, p.168), “em 2004 os Xukuru renomearam suas escolas de acordo com valores, homenageando guerreiros, utilizando vocábulos da língua Xukuru”. Sendo assim, as escolas passam a homenagear, guerreiros do seu povo.

A educação indígena é um tema de grande relevância no contexto social e educacional, pois envolve a preservação e valorização das culturas e identidades dos povos originários, sendo um processo contínuo de resgate de saberes, culturas e

identidades, que requer esforços conjuntos da sociedade e do Estado. A valorização da diversidade cultural e a implementação de políticas públicas inclusivas são fundamentais para a construção de uma educação mais justa e igualitária (Silva, 2007).

Ainda hoje, a educação indígena enfrenta inúmeros desafios. A falta de estrutura e recursos adequados nas escolas indígenas, à escassez de professores formados e capacitados para atuar nesses contextos específicos, bem como a discriminação e estereotipação das etnias indígenas são alguns dos problemas enfrentados (Mello, 2020).

Para enfrentar os desafios da educação indígena, diversas políticas públicas têm sido implementadas nas últimas décadas. Programas de formação de professores indígenas, respeito à diversidade cultural nos currículos escolares e a valorização das línguas indígenas são algumas dessas iniciativas. O reconhecimento e a demarcação de terras indígenas também são fundamentais para garantir a continuidade da cultura e das tradições (Menezes, 2018).

No Brasil, diversas iniciativas têm sido desenvolvidas para fortalecer a educação indígena e garantir a valorização das culturas e tradições dos povos originários. Entre os programas destacam-se:

a) Programa Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI): Criado em 1999, o PNEEI busca promover a educação escolar indígena diferenciada, respeitando as especificidades de cada comunidade. O programa visa à valorização dos saberes tradicionais e das línguas indígenas, proporcionando um ensino mais contextualizado e significativo.

b) Projeto Escola de Fronteira (PEF): Desenvolvido em regiões de fronteira do Brasil com outros países, o PEF tem como objetivo levar a educação para comunidades indígenas isoladas e de difícil acesso. O programa busca superar as barreiras geográficas e culturais, promovendo a inclusão educacional dessas populações.

c) Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais professores Indígenas (PROLIND-MEC/SECAD): Apoia projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo em temas como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas.

d) Territórios Etnoeducacionais⁷: Essa iniciativa visa à implementação de projetos educacionais em territórios indígenas, considerando suas características culturais e históricas. Propõe-se uma abordagem pedagógica que se alinhe com a cosmovisão dos povos indígenas, promovendo um diálogo entre o conhecimento tradicional e o conhecimento científico.

Apesar dos avanços promovidos pelos programas de educação indígena, ainda há desafios a serem enfrentados. A falta de investimentos adequados na infraestrutura das escolas indígenas e na capacitação dos professores continua sendo um obstáculo significativo. Além disso, a presença de preconceito e discriminação em alguns ambientes escolares dificulta o processo de aprendizagem e a valorização da identidade indígena (Santos; Lima, 2017).

No entanto, existem perspectivas positivas para o futuro da educação indígena no Brasil. A crescente mobilização e organização das comunidades indígenas têm fortalecido suas reivindicações por uma educação que respeite e valorize suas culturas. A parceria entre as comunidades, organizações indígenas, instituições de ensino e órgãos governamentais tem potencial para criar soluções mais efetivas e inclusivas (Menezes, 2018).

A educação indígena é um caminho essencial para a preservação e fortalecimento das culturas, identidades e conhecimentos tradicionais dos povos originários do Brasil. É necessário que o Estado, a sociedade e as instituições educacionais atuem em conjunto para superar os desafios existentes e garantir uma educação indígena de qualidade, inclusiva e respeitosa com a diversidade cultural. Somente assim será possível construir uma sociedade mais justa, equitativa e consciente da importância de valorizar a riqueza cultural e histórica dos povos indígenas (Silva, 2007).

A interculturalidade é um conceito chave na discussão sobre a educação indígena, pois busca estabelecer uma relação de respeito mútuo entre diferentes culturas, incluindo as culturas indígenas e a cultura dominante do país. A abordagem intercultural propõe uma troca de saberes e experiências entre as diversas culturas, permitindo que a educação se torne um espaço de diálogo e valorização das diferenças (Ferreira, 2018).

⁷ Significa um movimento de organização da educação escolar indígena em consonância com a territorialidade de seus povos, independentemente da divisão política entre estados e municípios que compõem o território brasileiro (Bergamaschi; Sousa, 2015, p. 145).

No contexto da educação indígena, a interculturalidade é fundamental para superar o modelo eurocêntrico de ensino que historicamente prevaleceu nas escolas. É preciso reconhecer que os saberes e práticas indígenas têm um valor intrínseco e podem enriquecer o currículo escolar, contribuindo para uma formação mais ampla e plural dos estudantes (Silva, 1997).

A participação ativa das comunidades indígenas na gestão educacional é uma premissa fundamental para o sucesso da educação indígena. A construção de políticas educacionais inclusivas e respeitadas com as particularidades de cada comunidade requer um diálogo contínuo e efetivo com os representantes indígenas (Silva, 2007).

A criação de conselhos escolares indígenas, a presença de lideranças comunitárias nos processos de tomada de decisão e a valorização da autonomia das escolas indígenas são alguns dos mecanismos que podem fortalecer a participação das comunidades na gestão educacional (Ferreira, 2018).

A discriminação e o preconceito contra os povos indígenas são realidades que ainda persistem na sociedade brasileira. A educação tem um papel fundamental na desconstrução desses estereótipos e na promoção de uma convivência mais justa e respeitosa (Menezes, 2018).

Nesse sentido, a educação indígena pode contribuir para o combate ao preconceito ao promover a visibilidade e a valorização das culturas indígenas, desmistificando conceitos equivocados e promovendo o entendimento das riquezas e diversidades presentes na sociedade (Silva, 2007).

A valorização da educação indígena como patrimônio cultural imaterial é uma demanda crescente, que busca reconhecer a importância dessas práticas educacionais para a preservação das culturas e saberes dos povos indígenas (Medeiros, 2018). É a garantia de uma educação intercultural e multicultural.

A Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) tem desempenhado um papel relevante na promoção e proteção da educação indígena como patrimônio cultural e imaterial da humanidade. Esse reconhecimento internacional contribui para a valorização da diversidade cultural presente no Brasil e para a proteção dos direitos dos povos indígenas (Ferreira, 2018), (Unesco, 2001).

A avaliação contínua é uma ferramenta essencial para o aprimoramento da educação indígena. Por meio dela, é possível acompanhar o desempenho dos

estudantes, identificar possíveis deficiências no ensino e na aprendizagem e promover ajustes nas práticas pedagógicas (Menezes, 2018).

É importante que a avaliação seja sensível às particularidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas, evitando a aplicação de modelos padronizados que não respeitem as especificidades de cada grupo (Souza, 2017).

A educação indígena é uma luta contínua pela valorização e preservação das culturas e identidades dos povos originários do Brasil. Ao longo dos anos, avanços significativos têm sido conquistados, mas ainda há um longo caminho a percorrer para garantir uma educação mais inclusiva, respeitosa e intercultural (Silva, 2007).

A construção de uma educação indígena de qualidade requer o engajamento de toda a sociedade, a sensibilização dos gestores públicos e a valorização das vozes e demandas das comunidades indígenas. Somente por meio desse esforço coletivo será possível promover uma educação que verdadeiramente respeite e valorize a diversidade cultural presente no Brasil (Medeiros, 2018).

A educação intercultural não se limita apenas à educação indígena, mas também se estende a outras culturas e etnias presentes na sociedade brasileira. Reconhecer e valorizar a diversidade cultural é fundamental para uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática (Silva, 1997).

Ao promover a educação intercultural, é possível romper com a homogeneização cultural, permitindo que cada grupo étnico e cultural possa expressar suas tradições, conhecimentos e práticas de forma legítima. Dessa forma, a educação se torna um espaço de troca, aprendizado mútuo e respeito às diferenças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais tolerante e harmoniosa (Silva, 2007).

A educação indígena enfrenta o desafio de se adaptar aos contextos contemporâneos sem perder a essência de seus saberes e tradições. Nesse sentido, é fundamental que a educação indígena esteja alinhada com os debates atuais, como a sustentabilidade ambiental, a preservação da biodiversidade, o respeito aos direitos humanos, o uso das tecnologias e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Ferreira, 2018).

Ao incorporar temas relevantes para o século XXI, como a valorização da biodiversidade, a promoção do desenvolvimento sustentável e a igualdade de gênero, a educação indígena se fortalece como uma resposta plural e holística aos desafios contemporâneos (Menezes, 2018).

Os povos indígenas têm sido protagonistas de uma resistência histórica frente às adversidades impostas pelo processo de colonização e pela violação de seus direitos. Essa resistência se manifesta também no campo da educação, com as comunidades indígenas lutando pela valorização e perpetuação de suas culturas (Souza, 2017).

A resistência indígena é um exemplo de resiliência e força, oferecendo uma importante lição para a sociedade em geral. Ao valorizar suas tradições e conhecimentos, os povos indígenas ensinam que a diversidade cultural é uma riqueza a ser celebrada e que o respeito à pluralidade é fundamental para a construção de um país mais inclusivo e justo (Medeiros, 2018).

Os professores desempenham um papel central na educação indígena, sendo agentes de transformação e disseminadores do respeito à diversidade cultural. É essencial que os docentes estejam sensibilizados e capacitados para atuar em contextos interculturais, reconhecendo a importância dos saberes tradicionais e a necessidade de adequar as práticas pedagógicas às especificidades de cada comunidade (Silva, 1997).

A formação continuada dos professores é um elemento crucial para que possam aprimorar suas habilidades no trabalho com as comunidades indígenas. Além disso, a valorização e reconhecimento dos educadores indígenas, que atuam nas escolas de suas próprias comunidades, são fundamentais para a construção de uma educação mais inclusiva e alinhada com as demandas locais (Silva, 1997).

Uma educação indígena verdadeiramente transformadora requer o compromisso de toda a sociedade em reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente no Brasil. A construção de uma educação que respeite e inclua os saberes e práticas indígenas é um desafio coletivo, que exige o engajamento dos governos, instituições educacionais, organizações indígenas e da sociedade civil em geral (Ferreira, 2018).

Investimentos em infraestrutura educacional adequada, formação de professores sensíveis à diversidade cultural, valorização das línguas indígenas, respeito aos territórios e autonomia das escolas indígenas são algumas das medidas necessárias para promover uma educação indígena transformadora.

3.3 ALDEIA CANABRAVA

A Aldeia Cana Brava, pertencente à etnia Xukuru do Ororubá, é exemplo representativo da riqueza cultural e histórica dos povos indígenas no Brasil. Situada no estado de Pernambuco, essa comunidade enfrenta o desafio da preservação de suas tradições e identidades, ao mesmo tempo em que busca fortalecer sua educação e promover a interculturalidade (Silva, 2007).

A história dessa aldeia está intimamente ligada à resistência dos Xukuru contra a colonização e as tentativas de extermínio de sua cultura e de seu território. A partir da luta pela demarcação de suas terras e da garantia de seus direitos, essa comunidade têm conquistado avanços significativos em relação à educação indígena (Mello, 2020).

A Aldeia Cana Brava destaca-se como a aldeia com o maior número de aldeados em todo o território, sendo a Escola Estadual Indígena Ororubá reconhecida como a segunda maior escola em número de estudantes em todo o território, e é a maior em termos de extensão física. A supracitada escola é notável por sediar uma quantidade expressiva de eventos escolares e diversas atividades das organizações internas da população Xukuru, sendo uma das escolas com maior participação nas atividades culturais e sociais da comunidade (Rodrigues, 2018).

Por este e outros motivos a Escola Indígena Ororubá foi escolhida para sular essa pesquisa, foi possível reconhecer em cada visita a organicidade e dinamicidade da educação centro deste espaço educacional. Assim esta escola viva, transgride o padrão convencional, heterogenio, capitalista, hegemônico, heteronormativo, pensado a partir de uma lógica branca Ocidental. Para pulsar, provocar e construir espaços cada vez mais democráticos onde as práticas educativas permitam reconhecer as diferenças e diversidade, não no sentido de classificar ou categorizar, mas de acolher e conviver, através de espaços de aprendizagem que estimula o pensamento crítico, a autonomia e colaboração para a continuidade de um projeto de futuro do povo Xukuru, mais consciente de sua memória, história, origem, formas de ver e estar no mundo.

Na imagem a seguir, demonstro a fachada da escola.

Figura 16 – Escola Indígena Ororubá

Foto: A autora (2023)

A educação indígena tornou-se uma pauta relevante e necessária, no entanto as discussões não giram, mas em torno do ter ou não ter escolas, mais que tipo de escolas teremos. Para Miguel Arroyo (2018): Ocupar os espaços de conhecimento é tornar sujeitos de direitos, para o autor o acesso às instituições de conhecimento, aos centros de pesquisa e produção, escolas, universidades permite nascer um movimento contínuo de luta e permanência nesses espaços. A escola também é um lugar de conquista e pertencimento, e que por muito tempo era um espaço restrito para poucos.

Porque indígenas, negros, mestiços, trabalhadores do campo, da floresta, das águas, foram decretados à margem das instituições, da história intelectual e cultural. São trajetórias de luta que trazem na centralidade a defesa da educação indígena, quilombola, do campo, da vila, da favela, ou a defesa de cotas de acesso à universidade e políticas de permanência. Direito aos lugares da produção de conhecimento como garantia de seu direito ao conhecimento às ciências e tecnologias, à cultura.

Rompendo com essa construção eurocêntrica e padronizadora as ditas “minorias” se organizam para lutar pela conquista de uma educação institucionalizada onde seus sujeitos se sentissem pertencentes, apoiados, onde suas crenças, histórias, seus modos de estar e ocupar o mundo fossem uma construção coletiva e inspirada na ancestralidade. Este fazer educação começa a quebrar paradigmas e se abrir para novos padrões identitários que emergem da globalização, das novas tecnologias, dos meios de comunicação e em tratando da educação específica e diferenciada do povo indígena Xukuru, essa educação é fruto de conquista que veio por meio de luta, movimento, mobilizações e articulação que reafirmam essa necessidade.

Amparados por um modelo de educação dinâmica, contextualizada e plural, a escola se articulou em prol da dimensão pessoal e coletiva dos processos de retomada do saber, do ser e do viver. Deste modo, a organização da Escola Estadual Indígena do Ororubá apresenta uma forma diferente de gerir a escola, com hierarquias participativas e democráticas que pensa o jeito de fazer e ser escola como o povo e para o povo, rompendo com um pensamento abissal⁸, com as linhas imaginárias que invisibilizam para se a ter aos círculos de saberes do lugar.

Abaixo segue o Quadro 7, que mostra o demonstrativo do quantitativo de estudantes, professores e funcionários.

Quadro 7 – Quantidade de estudantes, professores e funcionários

Modalidade	Quantitativo de estudantes por modalidade	Quantidade de professores por modalidade	Quantidade de funcionários por função
Educação Infantil	35 estudantes	03 professoras	03 Coordenadores Pedagógicos
Ens. Fundamental I	96 estudantes	05 professores	01 Secretária
			02 Auxiliares Administrativos
			01 Bibliotecária
Fundamental II	146 estudantes	10 professoras	02 Porteiros
			03 Auxiliares de Limpeza
Ensino Médio	90 estudantes	09 professores	04 Merendeiras
EJA	18 estudantes	01 professor	10 Motoristas
Total	385 estudantes		

Fonte: Informações obtidas através do contato com o coordenador Pedagógico Tiago Torres (2023)

⁸ Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. (Santos, 2007, p. 01).

A escola Xukuru se coloca no contexto socioeducacional como um instrumento de fortalecimento da identidade étnica e cultural, que apresenta uma escola desejada, planejada, a partir de uma visão de mundo outra, que tem seu tempo, função, jeito de ensinar e aprender pelo saber local.

Desse modo, os eixos que norteiam os processos educativos presente no Projeto Político Pedagógico, foram definidos num contexto de articulação com outros povos indígenas, onde foram construídos eixos em comum a todos os povos. Baseados nas histórias de resistência e conquistas, os contextos socioeconômicos, políticos e culturais estão presentes na valorização da pluralidade cultural e identidade étnica. Os princípios são: a interculturalidade, a diferença, a coletividade e especificidade. O PPP reflete o projeto de sociedade que foram eleitos a partir do que rege todo o viver no território: terra, identidade, história, organização e interculturalidade. Para o povo Xukuru acrescentou-se a espiritualidade e agricultura.

A Escola Indígena Xukuru é firmada nos seguintes princípios: a interculturalidade, a diferença, a coletividade e a especificidade; e pautada nesses eixos: a espiritualidade, o território, a história, a identidade, a organização, a agricultura e a interculturalidade (Copixo, [s.d.]).

Os princípios supracitados podem ser observados de acordo o seguinte Quadro 8:

Quadro 8 – Organograma dos Princípios da Educação Escolar Indígena

Princípios da Educação Escolar Indígena			
Interculturalidade	Diferença	Coletividade	Especificidade
Processo que busca a redefinição de estruturas sociais, epistêmicas e de existências para a promoção de relações equitativas entre lógicas, práticas e modos culturais de pensar, ensinar, aprender, viver e ser diferentes.	A distinção entre as formas de produção do saber e processos próprios de ensino e de aprendizagem.	A construção, decisões e práticas escolares e curriculares são realizadas para, pelo e através do coletivo, ou seja, abrange os diversos sujeitos que compõe a comunidade educativa.	Pensar e realizar os processos de ensino e aprendizagem a partir dos saberes tradicionais próprios de cada povo indígena.

Fonte: Copixo [s.d.], p. 13

Desse modo, os princípios da educação escolar indígena são diretrizes que orientam a construção de uma educação que seja adequada às necessidades e realidades dos povos indígenas. Eles são essenciais para garantir a preservação da

cultura, costumes e tradições indígenas, e para promover o respeito à diversidade cultural (Copixo, [s.d.]).

O pensamento educacional de Arroyo (2007) se manifesta de maneira clara e estruturada através dos cinco eixos organizadores da educação. Esses eixos representam um enfoque holístico e abrangente na compreensão e construção do currículo, indo além da mera transmissão de conhecimento para abarcar aspectos cruciais do desenvolvimento humano e da interação entre educandos e educadores.

O primeiro eixo, *Currículo e Desenvolvimento Humano*, ressalta a visão de que o currículo não é apenas um conjunto de disciplinas e conteúdo, mas sim uma ferramenta que influencia a formação integral dos indivíduos. Nesse sentido, Arroyo destaca a importância de considerar as dimensões emocionais, sociais e éticas dos educandos no planejamento curricular, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e comprometidos (Arroyo, 2007).

O segundo eixo, *Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo*, enfoca a igualdade e a dignidade de todos os envolvidos no processo educativo. Arroyo (2007) propõe uma reflexão sobre os direitos dos educandos e educadores, destacando a necessidade de garantir espaços de participação, respeito e escuta mútua. Esse eixo enfatiza a importância da relação horizontal entre educadores e educandos, promovendo um ambiente educativo mais democrático e empoderado.

No terceiro eixo, *Currículo, Conhecimento e Cultura*, Arroyo (2007) sublinha a relevância de contextualizar o currículo dentro das diversas culturas presentes na sociedade. Ele argumenta que o conhecimento não é neutro, mas sim influenciado por perspectivas culturais e históricas. Nesse sentido, a construção curricular deve considerar a diversidade de saberes e práticas culturais, ampliando a visão de mundo dos educandos e valorizando suas identidades.

O quarto eixo, *Diversidade e Currículo*, destaca a importância de reconhecer e respeitar a pluralidade presente na sociedade. Arroyo (2007) defende a incorporação da diversidade étnica, racial, de gênero e de orientação sexual no currículo, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Esse eixo reforça a ideia de que a educação deve ser um espaço de inclusão e promoção da equidade.

Por fim, o quinto eixo, *Currículo e Avaliação*, chama a atenção para a forma como a avaliação é concebida e aplicada no contexto educativo. Arroyo (2007), propõe uma avaliação formativa e contextualizada, que valorize os processos de aprendizagem e leve em consideração as diferentes formas de expressão dos

educandos. Esse eixo representa uma crítica ao modelo tradicional de avaliação, buscando promover uma abordagem mais justa e significativa.

A relação entre os eixos da educação propostos por Arroyo (2007) e a realidade da educação indígena Xukuru é marcada por uma profunda consonância com os princípios e desafios enfrentados por esse povo. A abordagem de Arroyo (2007) valoriza a diversidade cultural, a participação ativa dos educandos e a construção de um currículo contextualizado, o que encontra eco na busca pela preservação da identidade e cultura dos Xukuru.

Sobre a educação, Krenak (2020) aponta caminhos que permiti perceber as horizontalidades das relações, a aprendizagem em espaços de afeto, que acontece perto da família e do seu lugar de origem. É uma educação que se abre para novas perspectivas e possibilidades que forme seres humanos ao invés de técnicos para operar o sistema.

A educação nas aldeias Xukuru tem passado por um processo de fortalecimento e valorização das culturas e línguas indígenas. No entanto, ainda enfrenta desafios como a escassez de recursos e infraestrutura adequada, a falta de professores formados e capacitados para atuar de forma intercultural e a necessidade de superar estereótipos e preconceitos presentes na sociedade (Santos, 2017).

Por outro lado, a aldeia Cana Brava tem buscado implementar projetos educacionais que valorizem os conhecimentos tradicionais e promovam a interação entre a cultura Xukuru e o conhecimento formal. A inclusão de práticas educativas que respeitem a cosmovisão e a língua indígena é uma estratégia para fortalecer a identidade das crianças e jovens Xukuru, bem como o respeito à sua história e tradições (Silva, 1997).

A educação intercultural tem um papel fundamental na aldeia Cana Brava, pois possibilita o diálogo entre diferentes culturas e saberes. Por meio de uma abordagem intercultural, é possível integrar os conhecimentos indígenas com o conhecimento formal, promovendo uma educação mais significativa e relevante para os estudantes Xukuru (Ferreira, 2018).

Desse modo,

A educação indígena, pensada em sua gênese a partir da comunidade é, diferenciada, específica e intercultural, e trabalhada dentro e fora das salas de aula. Detentora de propósitos muito específicos, que vão muito além do saber ler e escrever, a educação indígena volta sua atenção tanto para práticas de macroprocessos pedagógicos de ensino e gestão, como também

para o espaço macro sistema de organização social, ao construir paralelamente ao currículo escolar, o projeto de vida de um povo (RODRIGUES, 2018, p. 8).

A valorização da língua materna e a inclusão dos saberes tradicionais nas práticas educacionais são estratégias para garantir que os estudantes se reconheçam e se vejam representados na escola. Dessa forma, a educação intercultural contribui para a construção de uma identidade forte e respeitosa com a diversidade cultural (Souza, 2018).

A promoção da educação indígena na aldeia Cana Brava requer a colaboração de diferentes atores, como as próprias comunidades indígenas, organizações não governamentais, órgãos governamentais e instituições de ensino. A parceria entre esses setores é fundamental para viabilizar investimentos em infraestrutura, formação de professores e desenvolvimento de materiais educacionais que respeitem a cultura Xukuru.

As políticas públicas também desempenham um papel relevante na promoção da educação indígena. A implementação de programas específicos para a formação de professores indígenas, o reconhecimento das línguas indígenas como patrimônio cultural e a criação de espaços de diálogo e participação das comunidades nas decisões educacionais são algumas medidas que podem fortalecer a educação intercultural na aldeia Xukuru (Menezes, 2018).

A educação nas aldeias Cana Brava da etnia Xukuru do Ororubá é uma jornada de resgate cultural, valorização identitária e resistência. Ao enfrentar os desafios e buscar soluções que valorizem a cultura e o conhecimento tradicional, essas comunidades demonstram a importância da educação intercultural como ferramenta para a construção de uma sociedade mais inclusiva, respeitosa e consciente da riqueza cultural do Brasil (Menezes, 2018).

A valorização da identidade Xukuru nas práticas educacionais é um passo essencial para a preservação e perpetuação da cultura e sabedoria desse povo. A educação indígena nas aldeias Cana Brava é um exemplo inspirador de como é possível construir uma educação que promova o diálogo intercultural, respeite as diferenças e fortaleça as identidades culturais, contribuindo para a construção de um Brasil multicultural, justo, solidário, pautado na diversidade, respeito e na promoção de uma educação para o reconhecimento do “outro”.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DO IMAGINÁRIO

O terceiro capítulo deste trabalho empreende uma profunda incursão na trajetória metodológica do imaginário, delineando as etapas fundamentais para a compreensão das configurações simbólicas e míticas presentes nas expressões culturais e sociais. Nesta seção, foram apresentados os principais aspectos da coleta e sistematização dos dados, que constituem a base sólida para as análises subsequentes.

A coleta de dados e o processo de sistematização, fundamentais para a construção de um arcabouço consistente e confiável de informações. A abordagem metodológica adotada proporciona uma visão abrangente e detalhada dos elementos que compõem o imaginário, permitindo a identificação de padrões recorrentes e a análise de suas variações ao longo do tempo e das distintas culturas.

Em seguida, adentraremos no conceito e prática da Mitocrítica, uma abordagem fundamental para estabelecer conexões entre os textos acadêmicos e as bases mitológicas que os permeiam. Através da Mitocrítica, torna-se possível compreender como os mitos se entrelaçam com as narrativas, contribuindo para a construção do imaginário coletivo e influenciando as representações culturais e sociais.

Portanto, este capítulo desempenha um papel crucial na compreensão do processo metodológico adotado para investigar o imaginário, fornecendo as bases necessárias para análises posteriores e enriquecendo o entendimento sobre a intrincada relação entre mitos, cultura e sociedade.

4.1 A COLETA E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Os sujeitos entrevistados foram escolhidos com base em critérios específicos, e que as entrevistas foram realizadas com um roteiro estruturado. Em seguida, apresentamos as bases da mitologia durandiana, no subtópico seguinte, que é uma abordagem científica que considera os elementos espirituais de uma coletividade na concretude da realidade. Abordagem é adequada para esta pesquisa, pois permite identificar os núcleos arquetípicos presentes no texto mítico e as recorrências/permanências desses mesmos elementos no texto social.

Inicialmente foram realizados encontros com os entrevistados e entrevistadas. Porém, cabe afirmar que antes disso foram firmados vínculos de amizade e confiança com os pares da etnia Xukuru, tendo em vista minha ascendência.

A metodologia da pesquisa foi baseada na observação participante (Brandão, 1984), ou seja, na observação das situações dos sujeitos encontrados. O motivo da pesquisa foi explicado aos sujeitos, e eles foram esclarecidos de que sua participação era voluntária. Eles não eram obrigados a fornecer informações ou colaborar com a pesquisa.

Seis gravações foram realizadas em áudio, todas devidamente autorizadas pelos sujeitos através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). O termo foi impresso em duas vias, uma para o pesquisador e outra para o/a entrevistados. A escolha dos sujeitos para participar da pesquisa, foi baseada na representatividade dessas pessoas, no cotidiano da aldeia, o que permitiu ter uma diversidade de discursos e vivências em torno da pedagogia encantada. Optei por colocar o nome próprio dos sujeitos, para que eles tenham sua voz e seu saber identificados, cada pessoa entrevistada apresenta trajetórias de resistência e esperança [impressões minhas].

A primeira entrevista foi realizada com a Professora Maria José. Iniciei a pesquisa perguntando sobre sua identidade, rotina:

“Eu sou Maria José. A minha rotina diária, segunda a sexta é levantar todos os dias, agradecer natureza sagrada por mais um dia, e ao meu trabalho sábado e domingo, e eu não tenho folga de ficar em casa, eu vou trabalhar na agricultura com o esposo e meus filhos, e é isso que me fortalece, a força. do “Encantado”, está sempre presente no meu dia a dia ao levantar, ao deitar e ao sair para a escola, que é onde eu me sinto fortalecida quando chego na minha escola, quando eu costumo dizer por que estou aqui há 27 anos na da educação e essa é a minha rotina diária, de ser feliz, fazer daquilo que eu gosto. É repassado para os meus estudantes aquilo que eu aprendi com minhas professoras” (Professora Maria José).

A educadora Xukuru fala sobre a educação indígena da sua comunidade. Ela conta que, antes, a educação era imposta pela Secretaria de Educação do município, e não havia espaço para a cultura e os valores indígenas. Agora, a educação é realizada de forma coletiva, com a participação de toda a comunidade. A educadora

afirma que a educação indígena é flexível e permite que cada um se expresse da sua própria forma. Ela também destaca a importância da espiritualidade na educação Xukuru, que vem do ensinamento dos ancestrais.

A educadora fala sobre os eixos da educação Xukuru. Ela diz que o eixo principal é a espiritualidade, que dá força e ênfase aos demais eixos. Esses eixos são:

- Agricultura: a educação Xukuru valoriza a agricultura tradicional, como forma de preservar a cultura e o meio ambiente.
- Cultura: a educação Xukuru ensina sobre a cultura, incluindo língua, dança, música, artes e saberes tradicionais.
- Crenças e tradições: a educação ensina sobre as crenças e tradições, que são fundamentais para a identidade do povo.

A educadora afirma que esses eixos se complementam e fortalecem a educação Xukuru em todos os sentidos.

- Em resumo, a educação Xukuru é uma educação baseada na cultura e nos valores indígenas. Ela é flexível e permite que cada um se expresse da sua própria forma. A espiritualidade é um elemento fundamental da educação Xukuru, que vem do ensinamento dos ancestrais.

O ritual sagrado é um elemento fundamental da educação Xukuru. Ele é uma fonte de força, luta e identidade para o povo Xukuru. Através do ritual sagrado, os Xukuru fortalecem sua cultura e seus valores. Eles aprendem a lutar pelo seu território e a preservar o meio ambiente. O ritual sagrado também ajuda os Xukuru a enfrentar os desafios que enfrentam como povo indígena.

As falas da educadora Xukuru nos dão uma visão da importância do ritual sagrado para a educação indígena. Elas falam sobre como o ritual sagrado ajuda a etnia a ser forte e a lutar por seus direitos.

A educadora afirma ainda que o *“Toré ensina os jovens a lutar pelo seu território sagrado. Ela também diz que o Toré ajuda a preservar as matas, que são a moradia dos encantados Xukuru”*.

E ainda afirma que a educação Xukuru ajuda a quebrar os preconceitos e a valorizar a cultura. Ela diz que a educação Xucuru ajuda os jovens a serem orgulhosos de serem indígenas.

A educação indígena é um direito, mas não é de qualquer jeito. Para que ela seja efetiva, é preciso que seja baseada na cultura e na história dos povos indígenas.

No Território Indígena Ororubá, a educação é planejada e desenvolvida a partir de fontes específicas, como o livro *Os Filhos da Mãe Natureza*, o PPP (Projeto Político Pedagógico) e o livro *Meu povo Conta*, conforme a entrevistada.

Através dessas fontes, os professores indígenas buscam conhecimentos de outros povos e histórias, para que os estudantes possam aprender sobre suas próprias culturas e também sobre outras culturas.

A família também tem um papel importante na educação indígena. A escola Ororubá realiza encontros com as famílias para compartilhar as atividades realizadas durante o semestre e ouvir sugestões.

Essa parceria entre escola e família é essencial para fortalecer o aprendizado dos estudantes.

A escola Ororubá é um espaço de fortalecimento do aprendizado dos estudantes indígenas. Ela é vista como um lugar de apoio para as famílias, que também podem estudar na escola, além disso, a escola Ororubá é um exemplo de como a educação indígena pode ser efetiva quando é baseada na cultura e na história dos povos indígenas e quando há uma parceria entre escola, família e comunidade.

“A comunidade indígena Xukuru é sempre presente na escola, no espaço escolar e no espaço do terreiro toré, do ritual. A escola tem um elo com a família, onde um busca sempre apoiar o outro”.

A professora entrevistada ainda falou sobre os preconceitos existentes em relação aos estudantes Xukuru:

“Um dos maiores desafios da nação Xukuru é enfrentar o preconceito. Eu lhe digo isso porque nós vivemos em um mundo onde a gente precisou dizer que não era índio. A gente precisou negar nossa identidade para sobreviver e chegar até aqui. Até que a gente não podia nem usar um colar de índio, que é o que nos identifica, que nos diferencia. A gente tinha que esconder. ‘Jó é índio, fulano não sabe nada não, porque ele é índio’. Eu tenho um filho que é especial. Ele teve começo de paralisia e isso afetou o lado direito dele. Mas ele é superinteligente. Ele dirige, faz instalação de energia, conserta carros. Mas ele foi estudar em Pesqueira e, por ser índio, todos os professores tinham preconceito com ele. Ele desistiu de estudar. Ontem, ele estava conversando com o meu sobrinho, que estuda na mesma escola que ele estudou. Ele contou o que passou, o que sofreu. Então, o preconceito é o maior desafio da nação Xukuru” (Professora Maria José).

O segundo entrevistado foi o ex-aluno Moisés Gomes de Souza. Ele falou da diferença entre a escola tradicional e a escola indígena. *“Na área indígena, o aprendizado é mais diferenciado. A gente tem uma convivência mais sobre a área indígena e o meio ambiente. A gente vivia muito mais em território, participando de torés, rituais sagrados. Não todo dia, mas sempre um dia ou outro na semana. A gente tinha esse convívio. A gente tinha também o ritual da sala, para pedir força aos encantados, fortalecer e era o que a gente tinha mais de convivência. Sobre a sala, o estudo da gente era a mesma coisa da urbana. A gente não tinha muita diferença, a não ser que, um dia na semana, a gente tinha a prova da linguagem da gente, da área indígena. No entender, a professora nos ajudava muito e sempre ajuda, até hoje. É com a ajuda dela que a gente pode ajudar a nossa mãe natureza, nossos irmãos sagrados”.* (Moisés Gomes de Souza).

A educação indígena é diferenciada do ensino urbano. Os indígenas têm uma forte conexão com a terra e o meio ambiente, o que é refletido no currículo escolar. O ensino da língua portuguesa, da matemática e de outras disciplinas é realizado de forma a respeitar a cultura e os valores indígenas.

Os professores indígenas também ensinam sobre a importância da preservação da terra. Eles enfatizam que a terra não é apenas dos indígenas, mas de todos nós. Os indígenas estão comprometidos em proteger a terra e o meio ambiente para as gerações futuras.

A partir das observações e das conversas informais com pessoas da comunidade, tive a oportunidade de perceber que nas atividades realizadas pela escola, a educação estava em um constante movimento de inteireza, amorosidade e sintonia com todos os elementos presentes na escola e em seus arredores.

Na sala de aula, os professores indígenas costumam sentar com os alunos debaixo de árvores. Isso simboliza a importância da conexão com a natureza.

Os rituais sagrados são importantes para os indígenas. Eles são uma fonte de força e proteção. Os rituais são realizados para curar doenças, resolver problemas e pedir ajuda aos espíritos.

Para realizar um ritual, os indígenas precisam estar com a mente limpa e livre de preocupações. Se a mente estiver pesada, o ritual não será eficaz. Os rituais sagrados são uma parte importante da cultura indígena. Eles ajudam os indígenas a manter sua identidade e a se conectar com seus ancestrais, segundo o entrevistado.

Moisés Gomes de Souza fala também do toré. O entrevistado afirma que o toré

é um ritual sagrado que é realizado pelos indígenas há muito tempo. Ele é uma forma de fortalecer a comunidade e pedir forças aos espíritos da natureza. Ao participar do toré, os indígenas se conectam com sua cultura e seus ancestrais. Eles também aprendem a respeitar a mãe natureza e todas as pessoas. Antes do início do toré, o cacique e o pajé reúnem a comunidade para lembrá-los da importância do respeito. Eles enfatizam que o toré é aberto a todos, indígenas e não indígenas, que quiserem participar.

O entrevistado afirma que o território indígena é um local sagrado para os indígenas. Ele é a fonte de sua vida e de sua cultura. O entrevistado também afirma que os indígenas têm um conhecimento profundo do território. Eles sabem como cultivá-lo e protegê-lo. Os indígenas lutam para proteger seu território contra os fazendeiros. Os fazendeiros querem desmatar o território para fazer plantações e criar gado. O desmatamento do território é uma ameaça à sobrevivência dos indígenas e à biodiversidade.

O entrevistado afirma que os indígenas participam de espaços de decisão, como a assembleia do povo Xukuru. A assembleia do povo Xukuru é um evento anual que reúne indígenas de todo o território Xukuru. Na assembleia, os indígenas discutem o futuro de seu povo.

A assembleia também é um espaço de aprendizado e troca de conhecimentos. Indígenas de diferentes povos se reúnem para compartilhar experiências e aprender uns com os outros.

Os indígenas também participam de espaços de decisão da sociedade não indígena. Eles trabalham para garantir seus direitos e promover a justiça social.

Moisés Gomes de Souza ainda coloca os desafios enfrentados pelos Xukuru relacionados à educação: *“No meu entender, o desafio maior que a gente temos, é fortalecer a educação Xukuru. Ter um bem viver maior. A dificuldade também que a gente temos é de conseguir todas nossas leis e nossas terras por direito. Até hoje nós estamos nessa luta, é... correndo até Brasília. Nosso cacique pra lutar pelo nosso direito que a leis, uma hora fortalece a gente, outra, fortalece o branco. Então, até hoje a gente está aí nessa luta. A educação, a gente sempre tem ficado é pedindo para melhorar mas não só e a língua portuguesa, como a língua Xukuru também, que até hoje a gente também está nessa luta para continuar porque o Estado sempre quer mais que a gente aprenda a linguagem do branco e esquecer da linguagem indígena. Que no meu entender, a gente não deveria nem ter é esquecido, é para ter continuado*

até hoje”.

Desse modo, o entrevistado aponta que a educação indígena sempre é ligada ao respeito da cultura e a cidadania dos Xukuru, ele também retrata a luta pela conquista de direitos, sobretudo o direito a educação pensada a partir da necessidade e perspectiva do povo.

Outra Professora entrevistada foi Patrícia. Ela tratou da diferença entre a escola indígena e a tradicional. *“diferença entre as salas de aula das aldeias e das cidades está nos conteúdos”*. Os conteúdos das aldeias são específicos e diferenciados, pois abordam tanto os conteúdos oficiais quanto os conteúdos específicos da cultura indígena. Na cidade, por outro lado, os conteúdos são apenas os oficiais. Se uma professora indígena for trabalhar em uma escola da cidade, ela poderá levar os conteúdos específicos da cultura indígena para os alunos. Muitas professoras indígenas já fazem isso. Essa diferença é importante, pois ajuda a construir um elo entre os indígenas e os não indígenas. Afinal, agora todos somos um povo só.

As escolas da cidade também têm pessoas indígenas ocupando cargos de gestão. Isso mostra que os “indígenas estão cada vez mais integrados à sociedade não indígena”.

Os conteúdos específicos da cultura indígena precisam ser levados para que os não indígenas conheçam a história, a realidade e o fortalecimento dos indígenas, que vem de sua ancestralidade. Na ocasião da entrevista, achei importante que a professora Patrícia apresentasse sua rotina, falasse um pouco sobre sua origem:

“Eu me chamo Bruna Patrícia. Eu nasci e me criei aqui mesmo na Aldeia Canabrava, né! Sou filha de agricultores e iniciei é aprendendo com eles, e depois passei a estudar. Terminei a quarta série, não tinha quinta série aqui, e aí fui para a cidade. Com muito pejejo meu pai sem querer deixar, mas, aí depois a gente conseguiu conquistar ele. E fui estudar na cidade. Terminei meus estudos. Eu fiz magistério e depois eu fiz a pós. Fiz pedagogia, fiz pós e estou aqui na educação XuKuru desde 2009 e para mim isso é muito gratificante, porque tudo o que eu aprendi que vem lá e ainda estou aprendendo, estou repassando para os meus estudantes. E isso eu só tenho mesmo a agradecer” (Professora Bruna Patrícia).

A fala da professora mostra à realidade do acesso a educação, ela trás essa visão do primeiro acesso a aprender dentro da sua casa, no labor do seus pais. Depois foi ganhando espaço e conhecimento acadêmico capaz de torna-se uma professora que aprende ao ensinar.

Retomando a fala da Professora Patrícia, ela afirmou que educação indígena é diferenciada, pois aborda tanto os conteúdos oficiais quanto os conteúdos específicos da cultura indígena. Através da educação, os indígenas aprendem sobre sua história, cultura e valores. A educação indígena contribui para o reconhecimento dos povos indígenas. Ela ajuda a mostrar para a sociedade não indígena a importância da cultura e dos valores indígenas.

A professora Patrícia coloca ainda a relevância da religiosidade e da natureza na educação indígena. O ritual sagrado, o toré, é uma parte importante da cultura indígena. Ele é uma forma de fortalecer a comunidade e pedir forças aos espíritos da natureza. A participação da família na educação indígena é fundamental. Ela ajuda a transmitir os valores e a cultura indígenas para as crianças e jovens.

Os maiores desafios da educação indígena são o preconceito e a discriminação. Os indígenas ainda sofrem com o desrespeito de pessoas que não entendem sua cultura e seus valores. Para superar esses desafios, os indígenas precisam valorizar sua cultura e seus valores. Eles precisam continuar lutando pelo reconhecimento de seus direitos.

O gaitero Seu Medalha foi um dos entrevistados. Seu Medalha tem uma representatividade importante dentro da cultura e do povo. A sua subjetividade e complexidade expressa através da gaita, permiti transcender o imaginário simbólico do seu legado. Para além do ritual, seu ser político, relembra as histórias de luta e resistência em prol da terra e sustentabilidade. Ele tratou da exploração por latifundiários, que usavam as suas terras deixando-as improdutivas.

“Isso foi eh encurtando as terras trabalhar. A gente dava um cercado esse ano, né? No outro aquele cercado aquele no outro ano prestava mais pra trabalhar” (Seu Medalha).

O entrevistado ainda fala do seu ofício de gaitero, que está ligado à religiosidade, educação e cultura da etnia, havendo a preocupação de ser repassado o saber para que não venha a se perder.

Na entrevista também foram mencionadas as datas relevantes para a etnia. Como os festejos, as novenas em comemoração aos “santos”, conforme os preceitos religiosos.

O toré é uma tradição muito importante para os Xukuru. É uma forma de se conectar com os antepassados e com a natureza. Ele disse que o toré é realizado em um terreiro sagrado, que é um local onde os encantados, que são os espíritos dos

antepassados, podem se manifestar. Ele também falou sobre a festa de São João, que é uma celebração importante para os Xukuru. Contou que, durante a festa, os indígenas cortam madeira para fazer uma fogueira. Após a fogueira ser acesa, os indígenas realizam um ritual na pedra do conselho, que é um local onde os antepassados costumam se reunir. Seu Medalha concluiu a entrevista dizendo que é importante incentivar os jovens a manter as tradições Xukuru.

Outra entrevistada foi Silvinha, a representante do Coletivo de Mulheres. Ela tratou sobre a diferenciação entre a escola indígena e a escola tradicional. A educação dentro das terras indígenas parte da comunidade. Este é o princípio básico da educação indígena, que entende que as crianças devem aprender sobre sua cultura e história desde cedo. Por isso, as comunidades indígenas têm políticas de creche para crianças a partir de três anos, e a educação ocorre em ambientes não formais, como as casas, os terrenos, os torés e as conversas com os mais velhos.

Segundo Silvinha, *“a educação indígena é uma escola viva, que perpassa pelo olhar dos ancestrais e dos mais velhos. Ela é baseada em princípios que não são os mesmos da escola regular, que ocorre em quatro paredes. A sala de aula pode ser debaixo de uma árvore, no pé de um livro, em uma trilha ou na casa de um mais velho. Por isso, a educação indígena é diferente, porque ela está para além das quatro paredes da sala de aula”*.

A educação Xukuru é baseada na comunidade, nos rituais sagrados e na tradição. Esse modelo de autogestão e educação específica e diferenciada não foi sempre assim. Os Xukuru lutaram por muitos anos para que sua educação fosse reconhecida e oficializada.

Em parceria com o Conselho de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), os Xukuru conseguiram que suas escolas fossem estadualizadas e que o calendário escolar fosse adaptado às necessidades da comunidade.

Todas as ações que acontecem no dia a dia das escolas Xukuru são direcionadas pelo calendário específico e diferenciado, elaborado pelo COPIPE. Isso garante que os estudantes aprendam desde pequenos sobre as datas tradicionais, os momentos de rituais e sua importância para o povo. A educação Xukuru é primordial para a preservação da cultura e da identidade do povo.

A entrevistada também falou sobre a sua atuação no Coletivo de Mulheres. A ativista indígena Silvinha Xukuru é uma mulher que luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres indígenas. Ela começou sua militância ainda jovem, aos 14

anos, quando participou de um grupo de teatro indígena. Nesse grupo, ela percebeu que as mulheres indígenas eram sub-representadas e que precisavam de mais voz.

A partir dessa experiência, Silvinha passou a se dedicar ao ativismo em defesa das mulheres indígenas. Ela fundou o Coletivo de Mulheres Xukuru, que trabalha para promover a igualdade de gênero e a participação política das mulheres indígenas.

Em sua atuação como ativista, Silvinha tem se destacado por sua capacidade de articulação e mobilização. Ela tem participado de diversas iniciativas nacionais e internacionais para promover os direitos das mulheres indígenas.

Além de sua atuação no Coletivo de Mulheres Xukuru, Silvinha também é conselheira do Conselho Local de Saúde Indígena e do Conselho de Professores Xukuru. Ela também é tesoureira da Associação da Comunidade Xukuru.

Sua atuação é um exemplo de como as mulheres indígenas estão cada vez mais ocupando espaços de poder e influenciando na tomada de decisões, rompendo as fronteiras que decepa o corpo feminino de lugares outros, senão o do lar.

Silvinha Xukuru ainda fala sobre a relevância do ritual sagrado. O ritual sagrado e a religiosidade do povo Xukuru são o eixo central do seu território. Eles são como uma educação, um norte que orienta todas as ações do povo. Além disso, eles são à base da resistência do povo Xukuru ao longo dos séculos. Eles são um momento de fortalecimento das lideranças, que podem repassar esse conhecimento para os mais jovens. O ritual é a base fundamental do território, sobre a qual se constroem todas as outras ações. É algo sagrado e que deve ser transmitido para as crianças e jovens, para que eles se apropriem da sua identidade Xukuru. O ritual garante a identidade do povo Xukuru, que é reabastecida todos os dias pelas práticas religiosas.

O próprio formato do Toré, com sua roda, seu círculo, sua união, sua concentração do homem do Toré, é uma grande oportunidade de aprendizagem. Além disso, o Toré é uma ciência sagrada, pois é ensinado pela natureza. Isso também é uma aprendizagem para nós, pois nos ensina a ouvir mais o que a natureza tem a dizer. O Toré ensina a entender que o tempo não é nosso, mas o tempo da natureza sagrada que nos orienta. Isso está presente no próprio ritual, na sua religiosidade, no seu sagrado. O Toré é momento de concentração, de conexão com a natureza e com os outros. Ele ensina muito sobre quem somos e o que devemos fazer.

A questão do território foi tratada na entrevista também. Para o povo Xukuru, o território é mais do que um espaço geográfico. Para Silvinha, *“é um território sagrado, escolhido pela natureza sagrada e pelos encantados ancestrais. Os lugares*

sagrados, como a Pedra do Rei do Ororubá, na aldeia Pedra D'água, são fundamentais para a identidade e a cultura Xukuru. O ritual do Toré, por exemplo, é realizado em terreiros sagrados, que são escolhidos de acordo com a natureza sagrada. O Toré é um momento de concentração, de conexão com os ancestrais e com a natureza. O território Xukuru é atemporal e não pode ser trocado por outro. Ele é composto por lugares sagrados, aldeias, redes de Toré e pessoas”.

Por fim, Silvinha Xukuru trata dos espaços de decisão. “A gestão do território do povo Xukuru é feita por diversos conselhos que representam as comunidades, além do cacique e do pajé. Os maiores momentos de escuta e troca são as assembleias do povo Xukuru, que são planejadas pelos conselhos. O cacique não é o único responsável por organizar as assembleias, mas sim os conselhos, que contam com a participação da maior representatividade possível das aldeias. As reuniões nas aldeias também são importantes para a gestão territorial, pois permitem que a liderança local ouça as necessidades da comunidade. O Conselho de Lideranças tem autonomia para convocar reuniões a qualquer momento. A gestão territorial do povo Xukuru é um desafio, pois a população cresceu desde a retomada do território. Os conselhos estão trabalhando para encontrar formas de atender às necessidades de todos os membros da comunidade, sem perder a identidade Xukuru”.

A assembleia deste ano (2023) foi dedicada à gestão territorial, com foco em como atender às necessidades da população crescente. Os conselhos estão trabalhando para construir estratégias que permitam a participação de todos na gestão do território.

A gestão territorial do povo Xukuru é feita por uma rede de conselhos que representam as comunidades. Os conselhos trabalham em conjunto para garantir que a voz de todos seja ouvida, desde o cacique e o pajé até os jovens que cresceram fora do território.

As assembleias do povo Xukuru são o momento mais importante para a troca de ideias e para a tomada de decisões. Elas são planejadas pelos conselhos e contam com a participação de todos os membros da comunidade.

Os desafios da gestão territorial são grandes, mas os conselhos estão trabalhando para encontrar soluções que atendam às necessidades de todos, sem perder a identidade Xukuru.

O entrevistado Professor Vilmar, falou sobre a educação indígena. Ele afirmou que a sala de aula de uma aldeia indígena é diferente da sala de aula de uma cidade

de várias maneiras. Além do espaço físico, as aulas nas aldeias são mais focadas no cotidiano do dia a dia do indígena, com ênfase na cultura e na tradição do povo.

Vilmar afirmou que as aulas nas aldeias são mais focadas no cotidiano do dia a dia do indígena, com ênfase na cultura e na tradição do povo. Por exemplo, os alunos aprendem sobre a importância do ritual do Toré, que é um ritual sagrado para o povo Xukuru.

As aulas nas aldeias são mais participativas, com os alunos tendo mais oportunidades de expressar suas opiniões e ideias. Isso ocorre porque os professores indígenas valorizam a participação dos alunos na construção do conhecimento.

As aulas nas aldeias também são mais abertas e inclusivas, com os alunos tendo mais contato com a natureza e com a comunidade. Isso ocorre porque os professores indígenas acreditam que a educação deve ser holística e integrada à vida cotidiana do aluno.

Porém, Vilmar coloca alguns desafios à educação indígena. A localização das aldeias indígenas, que muitas vezes são distantes das cidades, pode dificultar o acesso a recursos e oportunidades educacionais. Além disso, a comunicação entre as aldeias indígenas pode ser difícil, o que pode dificultar o compartilhamento de informações e experiências.

Por fim, foi possível concluir, com a fala do supracitado educador que *“as salas de aula de aldeias indígenas oferecem uma experiência educacional única, que é focada na cultura, na tradição e na participação dos alunos. Essa experiência é importante para a preservação da identidade e da cultura dos povos indígenas”*.

4.2 MITOCRÍTICA

O presente texto aborda a possibilidade de tornar inteligíveis as diversas configurações de imagens encontradas nas produções artísticas, culturais e sociais. Para compreender melhor as criações individuais dos agentes sociais e das categorias culturais, bem como os mitos que as permeiam, é proposta a aplicação da hermenêutica mitológica, desenvolvida por Gilbert Durand. Essa abordagem abrange tanto a mitocrítica, que busca relacionar textos literários com os mitos subjacentes, quanto à mitanálise, voltada para a identificação dos mitos dominantes em determinadas épocas histórico-sociais. A combinação dessas duas perspectivas cria um modelo hermenêutico, permitindo uma análise mais profunda e abrangente

das imagens míticas e sua influência na construção do imaginário coletivo. Ao longo deste texto, foi explorado como essa abordagem pode revelar *insights* valiosos sobre as configurações simbólicas presentes nas expressões culturais e artísticas, contribuindo para uma compreensão mais ampla da complexidade humana e de sua relação com o universo mitológico (Durand, 2004).

A mitocrítica se concentra nos textos literários, sejam eles orais ou escritos, buscando estabelecer uma conexão entre esses textos e os mitos subjacentes. Enquanto isso, a mitanálise tem o propósito de identificar os mitos diretores que predominam em determinada época histórico-social.

Nessa abordagem, a mitocrítica complementa a mitanálise, e vice-versa, fazendo com que a mitodologia funcione como um modelo hermenêutico em que as duas abordagens atuem como vasos comunicantes. Dessa forma, o estudo e entendimento das imagens mitológicas se tornam mais acessíveis, proporcionando uma compreensão mais aprofundada das criações culturais e sociais (Durand, 2004).

A mitocrítica e a mitanálise são duas formas de análise que fazem parte da metodologia mitológica e são consideradas “um método válido para qualquer mensagem que emana do homem e não apenas para a mensagem 'literária' enquadrada no código de uma língua natural” (Durand, 1998, p.145). Essa abordagem metodológica fundamenta-se nos pressupostos teóricos do pensamento hermenêutico durandiano, que acredita na existência de uma natureza humana específica, servindo como base para a “programação de uma 'estrutura antropológica' para a totalidade das representações do sapiens sapiens” (Idem, 1998, p. 147).

A mitocrítica consiste na análise crítica dos mitos, buscando compreender seus significados simbólicos, suas funções sociais e culturais, e como eles influenciam a percepção e o comportamento humano. Nessa abordagem, os mitos são vistos como expressões do imaginário coletivo e revelam aspectos profundos da psique humana.

Já a mitanálise procura analisar os mitos em relação às estruturas arquetípicas presentes na cultura humana. Segundo Durand, os arquétipos são imagens primordiais que se repetem em diferentes mitos e narrativas, representando padrões universais da experiência humana. A mitanálise busca identificar esses padrões e compreender como eles influenciam a criação e a interpretação dos mitos.

Essas abordagens metodológicas têm como objetivo não apenas compreender os mitos em si, mas também sua relação com a cultura e a sociedade em que estão

inseridos. Elas permitem uma análise mais profunda da simbologia e dos significados presentes nos mitos, contribuindo para uma melhor compreensão da condição humana e de suas representações.

A abordagem proposta por Durand estabelece um método pragmático e relativista de convergência, que diferencia conceitualmente a analogia – o reconhecimento de semelhanças entre relações diferentes – da convergência, que é a base do método e busca a incidência de constelações de imagens diferentes do mesmo pensamento. Segundo Durand, a convergência é, na verdade, uma homologia baseada principalmente na equivalência morfológica e estrutural de símbolos e imagens, e não uma correspondência funcional desses elementos. Ele afirma que “os símbolos constelam porque são desenvolvidos a partir de um mesmo tema arquetípico, são variações de um arquétipo”. (Durand, 2004, p. 31).

Dessa forma, a mitocrítica e a mitoanálise representam a trajetória metodológica da Antropologia do Imaginário na busca por conjuntos e constelações de imagens que se agrupam em torno de núcleos organizadores. Essas abordagens visam identificar e compreender as relações simbólicas presentes nos mitos, explorando suas variações e conexões com arquétipos universais.

A mitocrítica é uma abordagem que busca analisar os mitos, compreendendo seus significados simbólicos e suas funções sociais e culturais. Quando aplicada à etnia Xukuru do Ororubá, é possível explorar a riqueza dos mitos e narrativas presentes nessa comunidade. A relação entre mitocrítica e a etnia Xukuru do Ororubá pode ser abordada de diversas maneiras, destacando-se os seguintes pontos:

a) Preservação cultural e identidade: A mitocrítica pode contribuir para a preservação da cultura e identidade Xukuru do Ororubá, ajudando a compreender e valorizar os mitos e narrativas transmitidos ao longo das gerações. Esses mitos são fundamentais para a construção da identidade coletiva, transmitindo conhecimentos, valores e crenças ancestrais.

b) Simbolismo e cosmovisão: A mitocrítica permite uma análise aprofundada dos símbolos presentes nos mitos do povo Xukuru do Ororubá, revelando a sua cosmovisão e a forma como compreendem o mundo e suas relações com a natureza, os antepassados e o divino. Essa análise simbólica contribui para uma compreensão mais profunda da cultura e da visão de mundo dessa etnia.

c) Conexões com arquétipos universais: A mitocrítica também possibilita identificar as conexões dos mitos Xukuru do Ororubá com arquétipos universais

presentes em outras culturas. Ao analisar os temas, símbolos e padrões narrativos, é possível encontrar elementos que se assemelham a outros mitos e narrativas de diferentes tradições, revelando aspectos compartilhados da experiência humana.

d) Resistência e empoderamento: Através da mitocrítica, os mitos Xukuru do Ororubá podem ser ressignificados e valorizados como forma de resistência e empoderamento. Ao compreender a profundidade simbólica dessas narrativas, a comunidade Xukuru do Ororubá fortalece sua identidade, reafirma sua história e luta contra o preconceito e a marginalização.

A relação entre a mitocrítica e a etnia Xukuru do Ororubá é complexa e envolve uma análise aprofundada dos mitos e narrativas dessa comunidade. Essa abordagem permite compreender a riqueza cultural, simbólica e identitária dos Xukuru do Ororubá, valorizando e fortalecendo sua herança ancestral.

4.3 MITEMAS

A análise mitocrítica dos mitemas na cosmovisão dos Xukuru do Ororubá envolve a observação de elementos míticos recorrentes que permitem uma apreciação sincrônica da narrativa. Um mitema pode ser identificado como uma situação dramática, um cenário mítico, um motivo, um emblema ou um tema que se repete ao longo do discurso. A relevância desses mitemas para a análise crítica é tão significativa quanto à frequência de sua repetição, uma vez que isso também contribui para conferir ao discurso um sentido pedagógico (Souza, 2009).

Os mitos e mitemas, na cosmovisão dos Xukuru do Ororubá, são altamente adaptáveis, permitindo uma ampla diversidade de variantes a partir de um padrão mítico clássico. Essas variações refletem a diversidade e as particularidades culturais presentes na narrativa mítica. Essa abertura para variações e adaptações é fundamental para compreender a riqueza e a complexidade da cosmovisão Xukuru.

Esses mitemas podem ser incorporados à narrativa de duas maneiras distintas: primeiro, de forma latente, em que sua redundância está implícita e relacionada à intencionalidade dos elementos no discurso; segundo, de forma patente, em que as redundâncias são explícitas e envolvem uma equivalência morfológica, ou seja, elementos que apresentam semelhanças claras em seu conteúdo e forma (Mello, 1994).

Para conduzir a análise mitocrítica na cosmovisão dos Xukuru do Ororubá, é possível seguir três etapas distintas (Souza, 2009):

a) Levantamento dos temas: identificação e catalogação dos mitemas e temas recorrentes na narrativa mítica. Isso envolve a identificação de elementos, situações, cenários, motivos, emblemas e temas que se repetem ao longo das histórias míticas.

b) Análise das situações: análise detalhada das situações míticas em que esses mitemas são incorporados. Isso envolve a interpretação das situações dramáticas ou dos cenários míticos em que esses elementos aparecem e como contribuem para a narrativa e a cosmovisão dos Xukuru do Ororubá.

c) Abordagem diacrônica: exploração da evolução ou das mudanças ao longo do tempo nas narrativas míticas. Isso inclui uma análise das variações dos mitemas ao longo das gerações e como eles se adaptaram às transformações culturais.

Em geral, os mitemas podem incluir (Souza, 2009):

a) Personagens míticos: identificação de personagens recorrentes nas histórias míticas da etnia Xukuru do Ororubá, como heróis, deuses, seres mágicos ou figuras históricas, como a Mãe Tamain, por exemplo.

b) Situações e eventos míticos: reconhecimento de situações, eventos ou cenários míticos que ocorrem repetidamente nas narrativas, como a criação do mundo, conflitos épicos ou jornadas heroicas. Uma situação mítica de grande relevância para os Xukuru é o Toré, ritual sagrado onde são evocados os encantados.

c) Símbolos e elementos recorrentes: identificação de símbolos, elementos naturais ou objetos que têm significado mítico e são frequentemente mencionados nas histórias. Um elemento dessa qualidade tem como exemplo a memby, flauta sagrada usada durante o Toré.

d) Moral ou lição mítica: compreensão das lições morais ou éticas que são transmitidas através das histórias míticas dos Xukuru do Ororubá. Muitas dessas lições são aprendidas no dia a dia no roçado, na feira e na escola.

Em resumo, a análise mitocrítica na cosmovisão dos Xukuru do Ororubá visa identificar, descrever e interpretar os mitemas recorrentes nas narrativas míticas dessas comunidades indígenas. Isso ajuda a compreender a importância desses elementos míticos na construção e transmissão da cosmovisão Xukuru e como eles evoluíram ao longo do tempo.

5 CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

A educação Xukuru representa um processo de formação integral que transcende os limites convencionais da aprendizagem. Ela é intrinsecamente ligada à cultura e à identidade desse povo indígena, permeada por elementos imaginários e sagrados que conectam os Xukuru à natureza e aos espíritos ancestrais. Nessa jornada educacional, a busca por uma educação escolar intercultural e diferenciada desempenhou um papel crucial, resultando na criação da Escola Xukuru.

A Escola Xukuru é mais do que um local de ensino; é um espaço de formação integral que envolve o corpo, a mente e o espírito dos alunos. Aqui, a cultura Xukuru é transmitida, assim como a história e a importância do cuidado com a natureza. Essa educação não é apenas um ato de resistência cultural e política, mas também uma afirmação contínua da identidade Xukuru e da luta pelos direitos desse povo.

É evidente que a educação Xukuru não conhece limites temporais ou individuais. Começa na infância e se estende ao longo de toda a vida, um processo coletivo que envolve toda a comunidade. É transformadora, com o potencial de moldar as vidas dos alunos e inspirar uma mudança positiva.

A Pedagogia Encantada reflete a riqueza da herança cultural e espiritual dos Xukuru, que alicerça sua educação e orienta suas vidas. É um exemplo inspirador de como a educação indígena pode ser um veículo para a formação integral, contribuindo para uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva, onde as culturas indígenas são valorizadas e respeitadas como parte fundamental do mosaico cultural brasileiro.

A educação Xukuru é um tesouro cultural e espiritual que transcende gerações e desafia os tempos. No entanto, no século XXI, ela enfrenta desafios significativos e apresenta oportunidades promissoras.

Um dos principais desafios é a preservação e transmissão eficaz da cultura e dos valores Xukuru em um mundo em constante transformação. À medida que a globalização e as influências externas se infiltram nas comunidades indígenas, a manutenção da língua, das tradições e do conhecimento ancestral torna-se uma tarefa cada vez mais complexa.

A educação Xukuru também deve se adaptar às necessidades modernas, preparando os jovens para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea sem perder sua identidade cultural. Isso envolve equilibrar o conhecimento tradicional com as habilidades necessárias para a vida no mundo atual.

Outro obstáculo é o acesso à educação de qualidade. Embora tenham feito avanços significativos na criação de escolas que respeitam sua cultura, os Xukuru ainda enfrentam desafios no que diz respeito à infraestrutura, financiamento e formação de professores qualificados.

No entanto, há razões para otimismo. A educação Xukuru está se fortalecendo como uma ferramenta de empoderamento e resistência. À medida que a comunidade percebe o valor de preservar sua cultura e idioma, mais esforços são direcionados para a revitalização da língua materna e para a promoção da educação intercultural.

A parceria com organizações e instituições que compartilham a visão de respeitar e preservar a cultura Xukuru pode ser uma fonte valiosa de apoio e recursos. Isso pode incluir programas de intercâmbio cultural, colaborações acadêmicas e iniciativas de preservação de patrimônio.

A Educação Xukuru, no século XXI, é uma jornada de equilíbrio entre tradição e modernidade, resistência e adaptação. É um compromisso contínuo com a identidade, a cultura e a sustentabilidade. Com determinação e apoio, os Xukuru podem enfrentar os desafios e moldar um futuro onde sua educação e cultura floresçam em harmonia com o mundo em constante evolução. É uma história de resiliência e esperança, que inspira não apenas os Xukuru, mas todos nós a valorizar e proteger a riqueza das culturas indígenas que enriquecem nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Edilma Gonçalves de Oliveira. **Francisco de Assis Araújo – Xicão: história e resistência do povo Xukuru do Ororubá – Pesqueira-PE.** Belo Jardim-PE, 2014.

AMARAL, Clécia Juliana Gomes Pereira. **A pedagogia mítica de Cida Pedrosa: leituras a partir da teoria do imaginário de Gilbert Durand.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.

ARAÚJO, Alberto Felipe; TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 7-13, out./dez. 2009.

ARAÚJO, André Luis Oliveira. **Reorganización social de los Xukuru do Ororubá y los desafíos para una agricultura y una gestión territorial sostenibles: Resistencias e innovacionessocioambientales de un pueblo indígena en el Nordeste de Brasil.** Tese (Doctorado em Recursos Naturales y Gestión Sostenible) – Universidad de Córdoba, Córdoba, 2019.

_____. **Una mirada agroecológica en la pisada Xukuru do Ororubá: um presente de possibilidades.** 2011. Dissertação (Maestría en Agroecología) – Universidad Internacional de Andalucía. Universidad Pablo de Olavide. Universidad de Córdoba, Córdoba, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo / [Miguel Gonzáles Arroyo]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 52 p.

ATHIAS, Renato. **Povos Indígenas de Pernambuco: Identidade, Diversidade e Conflito.** Editora Universitária UFPE, Recife, 2007.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo [Antologia].** São Paulo: Alfaguara Brasil, 2015.

BERGAMASCHI, M. A; SOUSA, F. B. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições [online]**. 2015, vol.26, n.2, pp.143-161. ISSN 0103-7307. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507709>. Acesso em: 26 abr. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). **Relatório de Gestão – Exercício 2016**. Brasília: APL/PRE, 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

CASANUEVA, Fernando. **Índios malos en tierrasbuenas**. In: Modernización, inmigración y mundo indígena. Temuco: EdiUfro, 1998, p. 69-72.

CAVALCANTE, Heloisa Eneida, **Reunindo as Forças do Ororubá: A escola no Projeto de Sociedade do Povo Xukuru**. Dissertação (Mestrado do programa de Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco), Recife, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9890>. Acesso em 25.05.2019

CHEVALIER, Jean-Claude; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 21º ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007, 995 p.

CONSELHO DE PROFESSORES INDÍGENAS XUKURU DO ORORUBÁ (COPIXO). **Povo Xukuru do Ororubá**: ancestralidade, saber e tradição. [s.l.]: [s.d.].

COSTA, Samanta da Silva. **Formação docente na efetivação das práticas educativas**: uma abordagem reflexiva do cotidiano escolar/ Samanta da Silva Costa. Cajazeiras, 2023. 44f. Bibliografia. Orientadora: Profa. Dra. Edinaura Almeida de Araújo. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2023.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Tradução Eliane Fittipaldi Pereira. São Paulo, SP: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

_____. **Introdução à mitodologia. Mitos e sociedades**. Tradução Tania Pitta e Mário de Carvalho. Revista FAMECOS, Porto Alegre, nº 23, abril, 2004.

ELDEN, Stuart. Terra, terreno, território. Traduzido por Marcio José Mendonça. **Geografães**, n. 21, p. 42-60, 2016.

FERREIRA, Diana Cibele de Assis. **“Primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores”**: educação escolar Kambiwá e identidade étnica. / Diana Cibele de Assis Ferreira. – 2018. 146 f.; il.: 30 cm. Orientador: Sandro Guimarães de Salles. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Alexander. Água, ar, terra e fogo: arquétipos das configurações da imaginação poética na metafísica de Gaston Bachelard. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 20, n. 39, p. 39-70, jan./jun. 2006.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades?** In: Fany Ricardo. (Org.). *Terras Indígenas & Unidades de Conservação da Natureza*. 1 ed. São Paulo: Instituto Socioambiental, v., p. 37-41, 2004.

GRUNEWALD, Rodrigo de Azeredo. **Toré: regime encantado do índio do Nordeste** (org.). Recife: Fundaj, Editora Massangana, 2005.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MATIAS, Klesia de Andrade. **O ensino híbrido e as tecnologias digitais: um estudo de caso em uma escola inovadora**. 2023. 161 f. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2023.

MEDEIROS, Juliana Schneider. História da educação escolar indígena no Brasil: alguns apontamentos. **XIV Encontro estadual de história – ANPUH RS: Democracia, Liberdades e Utopias**, Porto Alegre: PUCRS, p. 1-19, 2018.

MELLO, Mariana Rodrigues Gomes de. **Inter-relações entre Ciência da Informação e Filosofia da Ciência: reflexões histórico-epistemológicas** / Mariana Rodrigues Gomes de Mello. – Marília, SP, 2020. 161 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP. Orientadora: Marta Lúcia Pomim Valentim.

MENDONÇA, Dener Guedes; OLIVEIRA, Ramony Maria da Silva Reis. Educação indígena no Brasil: Entre legislações, formação docente e tecnologias. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e518985564-e518985564, 2020.

MENEZES, Maria de Fátima. **A Copipe e a luta pela efetivação da educação escolar indígena específica e diferenciada em Pernambuco**. / Maria de Fátima Menezes. – 2020. 114 f.; il.: 30 cm. Orientador: Sandro Guimarães de Salles. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Mestrado em Educação Contemporânea, 2020.

MONTEIRO, John M. Tupis. **Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígena e do Indigenismo Campinas**, 2001. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001.

NEPOMUCENO, Mariana Maciel. **Imagens do trágico e alegorias da dor** / Mariana Maciel Nepomuceno – Recife, 2021. 200p.: il. fig. Orientadora: Eduardo Duarte Gomes da Silva. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2021.

NEVES, Rita de Cássia Maria. **Identidade, Rito e performance no Toré Xukuru**. In: GRUNEWALD, Rodrigo de Azeredo. *Toré: regime encantado do índio do Nordeste* (org.). Recife: Fundaj, Editora Massangana, 2005.

OLIVEIRA, Emanuela Ferreira de. **A formação inicial docente na perspectiva do professor pesquisador e o desenvolvimento do processo cognitivo da criatividade**. 2021. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021.

PALITOT, Estevão Martins. **Tamain chamou nosso Cacique: a morte do cacique Xicão e a (re)construção da identidade entre os Xukuru do Ororubá**. 2003. Monografia (Graduação em Ciências Sociais). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003.

PERNAMBUCO. **Escolas Administradas pelo território indígena Xukuru**. 2023. Disponível em: <https://gearcoverdesite.wixsite.com/pernambuco/escolas-indigena>. Acesso em: 08 set. 2023.

_____. **Localização geográfica do Território Indígena Xukuru do Ororubá e sua divisão segundo as regiões socioambientais e aldeias**. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/HzMMmHHW37nMG4ngghfR8gJ/?lang=pt#>. Acesso em: 08 set. 2023.

PITTA, Danielle Perin Rocha. Imaginário serial: compartilhamento de arquétipos. **RuMoRes**, v. 11, n. 22, p. 27-40, 2017.

_____. **Iniciação à feira do imaginário de Gilbert Durant**. Rio de Janeiro: Editora Atlântica, 2005.

RODRIGUES, Ane Flávia de Souza. **Limoalygo Toype: nossa educação é nossa resistência - um estudo sobre a autonomia dos processos educativos do povo Xukuru do Ororubá, a partir do caso da escola indígena Milson e Nílson na Aldeia de Cimbres**. 2018. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2018.

SALVADOR, Edeney Barroso. **Os conteúdos dos universos simbólicos e identidades religiosas: um olhar antropológico-teológico contextualizado sobre o cenário cultural religioso do Amazonas** / Edeney Barroso Salvador; orientador Gisela Isolda Waechter Streck. – São Leopoldo: EST/PPG. 2020. 206 p.: il.; 31 cm Tese (doutorado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Doutorado em Teologia. São Leopoldo, 2020.

SANTOS, C. de Freitas; LIMA, Y.G.S. de. Indígenas do sertão pernambucano: as escolas formais. *Revista E.T.C. Educação, tecnologia e cultura*, n. 15, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/index.php/etc/article/view/29>. Acesso em: 08 set. 2023.

SAQUET, Marcos Aurélio. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade. **Geosul**, Florianópolis, v. 22, n. 43, p. 55-76, jan./jun. 2007.

SILVA, Adjailson. **Xucuru filhos da mãe natureza, uma história de resistência e luta**, Centro de Cultura Luiz Freire, Olinda, 1997.

SILVA, Edson, **História, memórias e identidade entre os Xukuru do Ororubá**, Revista Tellus. Campo Grande, UCDB, nº 12, 2007.

_____. **Povo Xukuru do Ororubá: Ancestralidade, Saber e Tradição**. Pesqueira: COPIXO, s. d.

SOUZA, Edimilson Rodrigues de. **A morte sob outro ponto de vista: transformação do líder morto em mártir-encantado / Edimilson Rodrigues de Souza**. – 2013. 137 f.: il. Orientadora: Celeste Ciccarone. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, [nome do participante], inscrito(a) no CPF [número do CPF], declaro que estou ciente e concordo em participar da pesquisa intitulada [título da pesquisa], que está sendo realizada pela pesquisadora Emanuelle Cristina da Silva Fernandes, vinculada à Universidade Federal de Campina Grande.

Estou ciente de que minha participação é voluntária e que posso desistir da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Estou ciente de que meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e que não serão divulgados sem minha autorização.

Assinei este termo em [local e data].

[Nome do participante] [Assinatura do participante]

Emanuelle Cristina da Silva Fernandes [Assinatura da pesquisadora]

ANEXO A – GLOSSÁRIO

PALAVRA	DEFINIÇÃO	REFERÊNCIA
Canto	Canto é o símbolo da palavra que une a potência criadora à sua criação no momento em que esta última reconhece a sua dependência de criatura, exprimindo-a na alegria, na adoração ou na imploração. É o sopro da criatura a responder ao sopro criador.	CHEVALIER, Jean-Claude; GHEERBRANT, Alain. Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 21ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007, 995 p., p. 176.
Círculo	O círculo é o signo da unidade de princípio e também o do céu, como tal: indica a atividade e os movimentos cíclicos de ambos.	CHEVALIER, Jean-Claude; GHEERBRANT, Alain. Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 21ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007, 995 p., p. 250.
Deus	Os símbolos da divindade são, principalmente, os do Pai, do Juiz, do Todo-Poderoso, do Soberano. O estudo Deus (teologia) está ligado ao ser ontologia. Estes dois termos foram muitas vezes confundidos, e cada um deles foi tomado por símbolo do outro, no sentido em que um remete ao outro no conhecimento imperfeito que podemos obter dos dois. O nome de Deus seria apenas um símbolo para recobrir o desconhecido do ser, e o ser um outro símbolo que remete ao Deus ignoto. “Não há outro nome para Deus além do que ele mesmo se conferiu. Eu sou aquele que é”. (Êxodo 13 e 14).	CHEVALIER, Jean-Claude; GHEERBRANT, Alain. Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 21ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007, 995 p., p. 332.
Elementos	A teoria chinesa dos cinco elementos dataria do segundo milênio antes de nossa era e teria aparecido em um pequeno tratado, considerado por alguns como sendo o mais antigo tratado da filosofia chinesa, o	CHEVALIER, Jean-Claude; GHEERBRANT, Alain. Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 21ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007, 995 p., p. 360.

	Hong-Fan. Esses cinco elementos são: a água, o fogo, a madeira, o metal e a terra, que os chineses fazem corresponder aos cinco primeiros algarismos: 1, 2, 3, 4, 5. Esses elementos têm correspondências no tempo e no espaço. A água como baixo, o inverno como norte, que se situa na parte baixa do mapa; o fogo como alto, o verão, o sul; a madeira como a primavera e o leste; o metal com o outono e o oeste. A terra está no centro, prestando assistência a todos os demais pontos e elementos.	
Ervas medicinais	As ervas medicinais ilustram, pelas virtudes que lhes são atribuídas, a crença de que a cura só pode vir de uma dádiva divina, como tudo que tem relação com a vida.	CHEVALIER, Jean-Claude; GHEERBRANT, Alain. Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 21ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007, 995 p., p. 378.
Espaço	O espaço inseparável do tempo é não somente o lugar dos possíveis, e nesse sentido simboliza o caos das origens, mas também das realizações. Nesse caso simboliza o Cosmo no mundo organizado.	CHEVALIER, Jean-Claude; GHEERBRANT, Alain. Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 21ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007, 995 p., p. 390.
Mãe	Sem querer fazer uma concessão, a homofonia pode se, entretanto, dizer que o simbolismo de mãe (fr. mère) está ligado ao do mar (fr. mer), na medida em que eles são ambos os receptáculos e matrizes da vida. Encontra-se nesse símbolo da mãe a mesma ambivalência que nos da terra, do mar, a vida e a morte são correladas. A mãe é a segurança do abrigo, do calor, da ternura e da alimentação.	CHEVALIER, Jean-Claude; GHEERBRANT, Alain. Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 21ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007, 995 p., p. 580.
Maracá	Instrumento sagrado com a mesma função que o tambor siberiano entre os xamãs americanos. Os tupinambás	CHEVALIER, Jean-Claude; GHEERBRANT, Alain. Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes,

	lhes fazem oferendas de alimentos.	gestos, formas, figuras, cores, números. 21ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007, 995 p., p. 593.
Pedra	Tradicionalmente, a pedra ocupa um lugar de distinção. Entre a alma e a pedra, uma relação estreita. A pedra e o homem apresentam um movimento duplo de subida e descida. A pedra bruta era também símbolo de liberdade, atalhada de servidão e de trevas. As pedras não são massas inertes. Pedras morrem de vida depois da queda. As pedras caídas do céu são, além disso, muitas vezes, pedras falantes, instrumentos de um oráculo ou de uma mensagem. O caso das pedras de raio é diferente, pois elas são símbolos do próprio raio e, portanto, da atividade celeste, não de sua presença ou de seu efeito.	CHEVALIER, Jean-Claude; GHEERBRANT, Alain. Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 21ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007, 995 p., p. 696.
Terra	A terra simboliza a função maternal, <i>Tellus Mater</i> , dá e rouba a vida, prostrando-se sobre o solo. Jó exclama no sair do seio materno, “nu para lá retornarei”. (L. 21) Identificando a terra-mãe como colo materno.	CHEVALIER, Jean-Claude; GHEERBRANT, Alain. Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 21ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007, 995 p., p. 878.