



"PRIMEIRO NÓS SOMOS INDÍGENAS E DEPOIS NÓS SOMOS PROFESSORES": EDUCAÇÃO ESCOLAR E IDENTIDADE ÉTNICA DO POVO KAMBIWÁ¹

"FIRST WE ARE INDIGENOUS AND THEN
WE ARE TEACHERS": SCHOOL
EDUCATION AND ETHNIC IDENTITY OF
THE KAMBIWÁ PEOPLE

Diana Cibeles de Assis Ferreira²
Sandro Guimarães de Salles³

Resumo: O povo Kambiwá está localizado no Sertão do Moxotó, no estado de Pernambuco, entre os municípios de Ibimirim, Inajá e Floresta, tendo a sua população distribuída em oito aldeias. O presente artigo é parte de uma pesquisa que teve como objetivo analisar a influência da identidade étnica na prática dos professores e professoras Kambiwá. Na ocasião, procurávamos mostrar, a partir das observações e conversas com a comunidade, que essa prática docente está orientada pelos saberes, aprenderes e ensinares do povo. A pesquisa que deu origem a este trabalho apontou inúmeros desafios e fragilidades enfrentados tanto pelos(as) professores(as) Kambiwá quanto pelos demais professores em Pernambuco em seus processos formativos. Com efeito, por seu caráter assimilacionista e racista, os espaços de formação, tanto em nível básico quanto superior, não se encontram abertos a outros sistemas de conhecimentos e culturas. A pesquisa mostrou que, apesar dos processos formativos dos professores indígenas sofrerem influência do projeto colonial e individualizante do sistema, em contraposição às identidades indígenas, com sólida fundação comunitária (HÉCTOR, 2005), a prática docente dos professores e professoras da educação escolar Kambiwá é orientada pela e para a identidade étnica.

Palavras-chave: Professores(as) Kambiwá. Identidade Étnica. Educação Escolar Indígena.

Abstract: The Kambiwá people are located in Sertão do Moxotó, in the state of Pernambuco, between the municipalities of Ibimirim, Inajá and Floresta, and their population is distributed in eight villages. This article is part of a research that aimed to analyze the influence of ethnic identity in the practice of Kambiwá

¹ Artigo recebido em 20/08/2019 e aceito para publicação em 09/12/2019.

² Mestra em Educação Contemporânea – UFPE, Professora da Universidade Tiradentes (UNIT). Laboratório de Antropologia da UFPE. <http://lattes.cnpq.br/2031752552069052> <diana05assis@gmail.com>. <http://orcid.org/0000-0001-5343-4003>.

³ Doutor em Antropologia - UFPE. Professor da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Coordenador do Laboratório de Antopologia. <http://lattes.cnpq.br/4191320222049403> <sandro.ufpe@gmail.com>. <http://orcid.org/0000-0003-2398-4770>.

teachers. At the time, we tried to show, based on observations and conversations with the community, that this teaching practice is guided by the knowledge, learning and teaching of the Kambiwá people themselves. The research that gave rise to this work pointed out the many challenges and weaknesses faced by teachers in Kambiwá and by other teachers in Pernambuco in their training processes. In fact, due to their assimilationist and racist character, educational spaces, in basic and higher education, are not open to other systems and cultures of knowledge. Research has shown that, although indigenous teacher training processes are influenced by the colonial and individualizing project of the system, as opposed to indigenous identities, with a solid community foundation (HÉCTOR, 2005), the teaching practice of teachers in schools in Kambiwá is guided by and for ethnic identity.

Keywords: Teachers Kambiwá. Ethnic Identity. Indigenous School Education.

Introdução

O povo Kambiwá está localizado no Sertão do Moxotó, no estado de Pernambuco, entre os municípios de Ibimirim, Inajá e Floresta, tendo a sua população distribuída em oito aldeias. Em seu processo de etnogênese, os Kambiwá têm mobilizado uma série de ações, voltadas à recuperação de seu espaço sagrado, a Serra Negra, de onde foram expulsos desde a primeira metade do século XIX. Essa e outras questões relacionadas à sua história e cultura não se dissociam do cotidiano escolar. Com efeito, o(a) professor(a) atua como agente responsável pelo fortalecimento da cultura do seu povo, por meio do compromisso com suas lutas e tradições. Os processos educativos, nessa perspectiva, são orientados a partir da luta pelos territórios, pelo conhecimento da história do povo, da participação nos espaços organizativos e na prática dos rituais.

Para os Kambiwá, a Serra Negra é concebida como a “mãe”, da qual seus filhos foram afastados, consistindo, assim, como um sustentáculo de sua identidade étnica. A Serra ocupa uma área de 1.044 ha (6,24 km²), estando localizada entre os municípios de Floresta, Inajá e Tacaratu. Historicamente, vários povos indígenas habitaram a área. Hoje, além da centralidade que ocupa na vida, na história e na religiosidade dos Kambiwá, a Serra também é referência, no mesmo sentido, para os Pipipã. Há vários relatos sobre as sucessivas expulsões da Serra a que os Kambiwá foram submetidos. No entanto, em 1994, em acordo com a Fundação Nacional do Índio (Funai) e com o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), o povo Kambiwá conquistou o direito de visitar a Serra Negra duas vezes ao ano, para a realização de suas práticas religiosas. Dentre estas, destaca-se o ritual do Aricuri, retiro espiritual, realizado atualmente no mês de setembro.

O presente artigo é parte de uma pesquisa que teve como objetivo analisar a influência da identidade étnica na prática dos professores e professoras Kambiwá⁴. Na ocasião, procurávamos mostrar, a partir das observações e conversas com a comunidade, que essa prática docente está orientada pelos saberes, aprenderes e ensinares do povo, das suas lideranças, bem como pela valorização das celebrações, da religiosidade e pelo fortalecimento da luta pelos seus territórios tradicionais e demais direitos e interesses coletivos.

Contribuições do pensamento pós-coloniais e decolonial

Na perspectiva do pensamento pós-colonial, que fundamenta o presente trabalho, a colonialidade pode ser compreendida como uma estratégia de dominação de um povo ou grupo sobre outro, o que teria ocorrido não só na América, mas em, praticamente, todos os continentes, em diferentes momentos da história da humanidade. Nesse contexto, foram praticadas diversas formas de dominação e controle, estabelecidas por meio de relações de dominação e poder, desencadeando, em contrapartida, diversos modos de resistência.

O pensamento pós-colonial parte da premissa que a produção de conhecimento científico é um campo marcado por um poder demasiado masculino e ocidental. Assim, considera que "as ciências modernas encerrariam um 'regime de verdade' que reproduz sempre e inapelavelmente as relações de poder existentes" (COSTA, 2010, p.29). Com efeito, os conhecimentos produzidos fora do arcabouço conceitual e epistêmico das ciências modernas, como os dos povos indígenas, seriam desautorizados por não poderem ser avaliados segundo a lógica da episteme modernista. Com origem no binarismo e no método da verdade socráticos, as ciências modernas, além de se colocarem como o único meio capaz de produzir conhecimentos verdadeiros, vão impor a universalidade de seus enunciados.

Essa naturalização de um único lugar de fala privilegiado nas pesquisas científicas revela como a política identitária dominante não se manifesta como tal, mas através da suposta universalidade dos seus

⁴ A escrita deste artigo só foi possível a partir das contribuições do Cacique Zuca, do povo Kambiwá, também professor, e das seguintes professoras Kambiwá: Francisca, Aldenice, Cristiane, Edilene, Andressa, Mara e Jéssica. Para a realização da pesquisa que deu origem ao presente trabalho, destacamos, ainda, a contribuição fundamental de outras pessoas da comunidade, incluindo lideranças e demais professores e professoras Kambiwá. Agradecemos imensamente a todos e todas.

conceitos (MIGNOLO, 2008). Deste modo, o sujeito ocidental (ou o Ocidente como sujeito) aparece como sem determinação geopolítica (SPIVAK, 2010). Assim, conceitos como ciência, filosofia, cristianismo, liberalismo, marxismo, entre tantos outros, pertenceriam a um lugar-nenhum. Ao mesmo tempo em que a política identitária dominante sugere que os outros falem de um lugar determinado, ela falaria como se fosse "do mundo e não de nenhuma parte específica" (PORTO GONÇALVES, 2005, p. 3).

A crítica ao lugar do Outro nas pesquisas sociais ganha visibilidade na publicação, em 1978, do *Orientalismo*: o oriente como invenção do Ocidente, de Edward Said. Este abre um importante debate sobre a representação do "Outro", feita pelos intelectuais ocidentais, mostrando como pesquisadores, inclusive antropólogos, teriam criado e reproduzido uma imagem essencializada e reificada dos "orientais". Deste modo, as discursividades produzidas pela ciência sobre os povos não ocidentais estariam impregnadas de ideias que carregam autoridade, através das quais criamos e reproduzimos imagens essencializadas e reificadas dos Outros. Vejamos o autor:

O pensamento e a experiência modernos nos ensinaram a ser sensíveis ao que está implicado na representação, no estudo do Outro, na insensata e acrítica aceitação da autoridade e das ideias que carregam autoridade, no papel sócio-político dos intelectuais, no grande valor de uma consciência cética crítica (SAID, 1996, p. 331).

A crítica à representação naturalizada do Outro nos textos acadêmicos é explorada em outra publicação referência do pensamento colonial, qual seja o ensaio "Pode o subalterno falar?", da indiana Gayatri Spivak (2010), integrante do Grupo sul asiático de Estudos Subalternos. A autora parte da problematização sobre como o sujeito do Terceiro Mundo tem sido representado no discurso ocidental. Em sua discussão, Spivak problematiza a ação do intelectual que procura falar em nome daquele silenciado, argumentando que esta ação reproduz as estruturas de poder e a opressão, mantendo o Outro silenciado. Não podendo o subalterno, especialmente a mulher subalterna, falar, tampouco dispor de meios para se fazer ouvir, caberia ao intelectual e a intelectual pós-colonial criar espaços contra a subalternidade, nos quais os subalternos possam se articular e ser ouvidos.

Estes e outros nomes, como os de Fanon, da Martinica, e o indiano Homi Bhabha, vão servir de base para os estudos pós-coloniais na América Latina, inicialmente denominado Grupo Latino Americano de Estudos Subalternos. Este tem sua origem nos anos 1990, com a reimpressão do texto de Anibal Quijano 'Colonialidad y modernidad-racionalidad' (QUIJANO, 1992). Walter Mignolo (2003), um dos membros do grupo, defenderia mais adiante a criação de uma crítica pós-colonial que tivesse como *locus* de enunciação a própria América Latina, considerando as especificidades dos estudos subalternos dos teóricos indianos e as questões pós-coloniais latino-americanas. O grupo passa, então, a ser denominado Modernidade/Colonialidade, adotando mais adiante, como proposta de Katherine Walsh, o termo decolonialidade em lugar de des-colonial. O termo é aceito, considerando sua importância política e epistemológica, como argumenta Mignolo:

El empleo de de-colonial, en vez de des-colonial (con o sin guión), lo propuso Catherine Walsh como manera de distinguir entre la propuesta de-colonial del proyecto modernidad/colonialidad, por un lado, del concepto de "descolonización" en el uso que se le dio durante la Guerra Fría, y, por otro, de la variedad de usos del concepto de "post-colonialidad" (2008, p. 246).

Finalmente, o pensamento decolonial tem contribuído significativamente para repensar o contato e o modo como os povos originários da América Latina vinham sendo representados, fornecendo, deste modo, "uma inteligibilidade outra da história e da ciência moderna no contexto da invasão da América a partir de 1492" (SILVA; ALMEIDA, 2015, p. 43).

Educação Escolar no Povo Kambiwá

A partir da Constituição Federal de 1988, que vai redefinir a relação entre Estado e povos indígenas, além dos postulados da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989, a legislação brasileira buscou romper com o caráter integracionista e assimilacionista de suas políticas indigenistas e com a concepção de povos indígenas como um grupo condenado ao desaparecimento. No campo da educação, foram criadas novas leis, pareceres e normas, com o objetivo de assegurar uma educação escolar indígena específica, intercultural e bilíngue, com organização, estrutura e normas próprias. No

estado de Pernambuco, a educação escolar indígena tem sido objeto central de debates e ações do movimento indígena, sobretudo a partir da criação, em 1999, da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), que tem desempenhado um papel central nas mobilizações, articulações e troca de experiências entre os(as) professores(as).

Seguindo o fluxo do movimento indígena, o termo retomada, empregado pelos povos indígenas para referirem-se à retomada das suas terras, passa a ser empregado referindo-se também à retirada dos(as) professores(as) não indígenas das escolas das aldeias, sendo esses(as) substituídos(as) pelos(as) professores(as) indígenas. Esse processo de retomada ocorreu no período em que as escolas no território Kambiwá funcionavam em condições físicas extremamente precárias, havendo uma constante rotatividade de professores(as) não indígenas contratados(as) pelos municípios de Ibimirim e Inajá. Sendo assim, a partir da atuação ativa do povo Kambiwá junto à COPIPE, desde a sua criação, um novo modelo de escola passou a ser idealizado, com base nas concepções e entendimentos do povo (FRANCISCA KAMBIWÁ, 2017).

No ano de 2002, as principais lideranças, o cacique e toda comunidade se reuniram e foi deliberado o processo de retomada das suas escolas. Para isto, foi elaborado um documento e encaminhado ao Secretário de Educação do município de Ibimirim, solicitando a retirada dos(as) professores(as) não indígenas.

Após a retomada das escolas, o município passou a exigir a formação pedagógica dos(as) professores(as) indígenas como uma condição para sua atuação nas escolas. Sobre esta exigência, Zuca, cacique do povo Kambiwá, também professor, relata:

[...] nós ainda enfrentamos resistência por parte do município, a ponto até de chegar dentro da comunidade e dizer assim: “Como é que vocês vão ter uma educação de qualidade se os professores que estão assumindo não têm formação”. Então, eu respondi ao Secretário que a própria resolução 03/99 dizia que os professores indígenas podiam assumir a sala de aula e se formar em exercício, porque a nossa luta era para garantir que acontecesse esta formação. E aí, a gente, depois que conseguiu a estadualização [...] conseguiu, também, através do Proformação [Programa de Formação de Professores em Exercício], formar a grande maioria dos professores que não tinham formação (ZUCA, Cacique do povo Kambiwá, agosto de 2017).

Muitos(as) professores(as) formaram-se em nível médio pelo Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), criado pelo Ministério da Educação no final dos anos 1990, sendo ofertado nas modalidades de ensino presencial e à distância. Esse programa foi direcionado aos professores e professoras ainda sem a titulação mínima exigida, lecionando nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Hoje, a formação dos professores indígenas vem sendo realizada principalmente na Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE e em algumas faculdades da região.

Após várias mobilizações dos povos indígenas em Pernambuco, a educação escolar indígena foi estadualizada. Nesse contexto também foi criada a categoria Escola Indígena, que possibilitou a normatização de várias unidades de ensino, sendo o Projeto Político Pedagógico (PPP) dessas escolas trabalhado enquanto "Projeto de Vida", de acordo com a realidade de cada povo.

Atualmente, o território Kambiwá conta com 10 escolas. Estas, de acordo com seu Projeto de Vida, apresentam o seguinte objetivo:

[...] formar índios críticos que sejam conscientes dos seus direitos e seus deveres e que sejam pessoas capacitadas para em qualquer lugar falar sobre sua identidade étnica, que não se envergonhe de dizer “sou índio Kambiwá”[...] possa também conhecer seus direitos, a matemática, cultivar suas raízes nas ciências, dançar seu toré, lutar por seu território, sua geografia, fazer seus artesanatos na arte, como também valorizar e escrever a sua história nas páginas Kambiwá⁵.

No cotidiano dessas escolas são trabalhados os conteúdos programáticos previstos nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco, os quais são adaptados às singularidades de cada povo, contemplando, assim, os seguintes eixos temáticos: Terra, Organização, Identidade, História, Interculturalidade e Bilinguismo. Neste sentido, os(as) professores(as) buscam trabalhar os princípios e fundamentos do povo, conforme descrito em seu Projeto de Vida:

Conservamos a nossa cultura através do (croá) ou caroá da palha, da madeira, dançando o toré⁶, falando sobre a nossa história, cantando os toantes sempre com muita frequência. Trabalhamos a

⁵ Projeto de Vida da Escola Kambiwá, p.04.

⁶ Dança ritual, empregada em momentos de celebração.

agricultura, seu cultivo, plantação e colheita. Dentro da agricultura, trabalhamos os conteúdos sem muita dificuldade, porque fazem parte do nosso dia-a-dia [...] com as nossas oficinas de leitura trabalhamos a história do nosso povo e damos conhecimentos de outras etnias para que eles saibam que na luta não estamos sós e que unidos venceremos⁷.

A educação escolar indígena, portanto, acontece em todo o tempo e espaço da comunidade, inclusive durante os rituais, "dançando o toré" e "cantando os toantes" (cantos entoados durante os rituais), tendo como objetivo, como pudemos observar, "formar índios" que possam "cultivar suas raízes nas ciências". Para os(as) indígenas no Nordeste, o termo ciência é empregado referindo-se à sua religiosidade, seus fundamentos. Fala-se, por exemplo, em uma ciência da Jurema. Esta pode ser definida como um complexo religioso e semiótico, relacionado aos encantados. Sua denominação advém da planta jurema, da família das leguminosas, de cujas raízes ou cascas se produz uma bebida, de igual nome, consumida durante os rituais (SALLES, 2010). Com origem nos povos indígenas no Nordeste, que hoje a praticam também como marca de sua identidade étnica, a Jurema na atualidade é igualmente cultuada no contexto das religiões afro-brasileiras, sobretudo no Nordeste Oriental.

As experiências vivenciadas no contexto da prática docente na educação escolar Kambiwá

Para o pesquisador indígena Gersem José dos Santos Luciano, mais conhecido como Gersem Baniwa, a escola indígena intercultural configura-se como um espaço que busca empoderar os sujeitos indígenas para um diálogo menos desigual, menos assimétrico e menos hierarquizado, intra e extra aldeia/escola (LUCIANO, 2020). Sendo assim, uma das principais funções dos(as) professores(as) indígenas nessa escola diferenciada seria oportunizar ao(a) estudante um conhecimento que o(a) habilite a transitar em diferentes mundos, estabelecendo pontes de interepistemicidade entre os saberes acadêmicos e indígenas, com ênfase no repertório de saberes dos(as) próprios(as) estudantes.

A educação escolar indígena específica e diferenciada, portanto, tem como base a interculturalidade, aqui compreendida como um projeto em permanente construção, comprometido com a transgressão da matriz colonial (TUBINO, 2004; WALSH, 2008). Trata-se de uma educação que

⁷ Projeto de Vida da Escola Kambiwá, p.04.

não se dissocia da luta pelos direitos à terra, à saúde, entre outros, ou seja, da luta maior do movimento indígena.

Como mencionamos, na perspectiva dos novos paradigmas os povos indígenas são reconhecidos como portadores de culturas próprias e, desse modo, com direito a uma educação específica, diferenciada e intercultural. Em termos práticos, percebe-se que, apesar dos avanços na legislação brasileira vigente, ainda falta muito para esse direito ser efetivado. Com efeito, a educação escolar indígena ainda se encontra subordinada a normas, regulamentos e procedimentos homogeneizantes e assimilacionistas.

Diante desses desafios, durante o período de normatização das escolas, os povos indígenas, por meio da COPIPE, realizaram intensos debates com representantes do estado, a fim de construir eixos temáticos como referenciais comuns para a elaboração dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), que, como mencionado, foram trabalhados enquanto Projetos de Vida, de acordo com a realidade de cada povo. A professora indígena Aldenice explica o significado de cada um dos seis eixos (Terra, Organização, Identidade, História, Interculturalidade e Bilinguismo) e sua importância no processo de formação do ser indígena, dentro do contexto escolar específico e diferenciado:

Como a cultura é dinâmica, é importante que nossos alunos conheçam o mundo lá fora. E para isto, nós, professores, trabalhamos com os eixos. Tem um eixo que é a Interculturalidade, que é trazer o de fora pra cá, para que nossos alunos possam também ampliar o conhecimento de mundo. Esses eixos é o que norteia as escolas indígenas. Sendo assim, nós temos também o eixo Terra, que é a nossa base. Aí, nós temos Identidade, porque sem identidade nós, índios, não sobrevivemos. Temos que estar firmes na nossa identidade, que seja nosso toré, nossos rituais, e tudo isto na nossa educação tem muito valor. Depois, nós temos Organização, ou seja, os povos indígenas são organizados. Nós temos cacique, pajé, lideranças, os mais velhos... [estes] devem ser mais respeitados do que os outros, porque os mais velhos são a raiz do nosso povo. Eles conhecem a nossa história e é quem conta a nossa história e ensina. Aí, ainda sobre os eixos, nós temos História, para que nós possamos fazer uma ponte com a história do Brasil e a história do nosso povo, para que nossas crianças possam defender as raízes do seu povo. Um outro eixo é o Bilinguismo, que, no caso aqui em Pernambuco, só quem

trabalha a língua é o povo Fulni-ô (PROFESSORA ALDENICE DO POVO KAMBIWÁ, fevereiro de 2018).

A relação entre identidade étnica e educação escolar fica evidente, sobretudo quando a professora afirma que a escola não se caracteriza como o único lugar de aprendizado e que a participação nos rituais é um modo de afirmação e fortalecimento da identidade étnica do povo. Ao referir-se ao eixo Organização, a professora evidencia a importância da valorização dos saberes e vivências das práticas educativas próprias do povo, bem como do respeito às pessoas mais velhas da comunidade (incluindo o cacique, o pajé e as lideranças), consideradas as guardiãs das tradições do povo e orientadoras das novas gerações.

Os modelos de gestão das escolas indígenas do estado de Pernambuco estão assentados nos modos de organização de cada povo. Sendo assim, cada escola possui seu calendário diferenciado, que organiza o tempo escolar conforme seu próprio calendário. Nesse sentido, a utilização de um calendário diferenciado é fundamental para a caracterização da escola indígena, conforme se percebe na fala a seguir da professora Cristiane:

[...] hoje, a gente tem o nosso calendário diferenciado. As datas comemorativas são as nossas datas aqui do povo. Temos a festa do Capitão da Aldeia, que acontece de um a quatro de agosto. Em novembro, de 10 a 20, acontece o Aricuri⁸. E tem as festas dos padroeiros, que entram no [eixo] Intercultural, que aqui é São José, na Baixa da Alexandra; é São Francisco, em outubro, no Pereiros; é Santa Bárbara. Aí, pra gente, estas datas estão no calendário e não tem funcionamento na escola. Os professores de todas as escolas daqui da região se encontram no período de planejamento, ou então durante o Aricuri, que acontece lá na Serra Negra, e toda comunidade vai, inclusive as crianças. É muito bom [...] (PROFESSORA CRISTIANE DO POVO KAMBIWÁ, agosto de 2017).

Com base na fala da professora Cristiane, é possível afirmar que os processos educativos assumem os ritmos e temporalidades do povo Kambiwá. Tanto sua fala quanto as demais conversas na comunidade e nossas próprias observações evidenciaram a centralidade do Aricuri, o

⁸ Durante nossa pesquisa, o Aricuri era realizado nesta data. Recentemente, o ritual passou a ser realizado em setembro.

retiro espiritual realizado na Serra Negra. Este ritual consiste em um período de grande expressão da religiosidade Kambiwá, se configurando, do mesmo modo, como um espaço privilegiado para a reafirmação da identidade étnica e para a consolidação dos laços de afetividade do povo. Durante o Aricuri, os Kambiwá se afastam das suas atividades cotidianas e retornam para o "*ventre materno*", que é o território sagrado da Serra Negra. Na simbologia do povo Kambiwá, este ventre é o próprio oco da árvore do Pau-Ferro, conhecida pelo povo como "*Pau-Ferro Grande dos Índios*". Torna-se inevitável a análise da fala dos(as) professores(as) Kambiwá sobre o Aricuri a partir do que Victor Turner define como *communitas* e símbolos liminares. As narrativas sobre o Aricuri estão repletas desses símbolos, que remetem à ideia de regressão, de renascimento. Dentre os símbolos liminares, Turner refere-se ao útero, que se aproxima da referência ao Aricuri como retorno ao ventre materno.

Assistimos, em tais ritos, a um momento situado dentro e fora do tempo, dentro e fora da estrutura social profana que revela, embora efemeramente, certo reconhecimento (no símbolo, quando não mesmo na linguagem) de um vínculo social generalizado que deixou de existir, e contudo simultaneamente tem de ser fragmentado em uma multiplicidade de laços estruturais (TURNER, 2013, p. 98-99).

Pudemos observar que no período do Aricuri ocorre um momento de planejamento das atividades pedagógicas. Assim, todos(as) os(as) professores(as) das escolas do território se reúnem juntos às crianças e aos adolescentes, seus alunos e alunas, para lembrar das principais atividades desenvolvidas por cada escola durante o ano e pensarem no planejamento para o ano seguinte. Além desse grande momento de planejamento, no qual os(as) professores(as) dançam o Toré e pedem aos encantados força e inteligência para seguirem fortes na formação dos novos guerreiros, há também outros momentos de encontros com as crianças e os(as) adolescentes. Nessa ocasião, os mais velhos e as principais lideranças recordam as histórias de lutas dos guerreiros Kambiwá que morreram pelas conquistas do povo, chamando atenção para a necessidade de continuidade dessa luta.

Como nos diz Meliá, “os rituais educam sobretudo pela ação comunitária, que fazem viver, pela comunhão de gestos, de que todos participam” (MELIÁ, 1979, p. 22). É possível afirmar, portanto, que a

participação do povo Kambiwá nos rituais e nas demais festividades tem uma dimensão educativa, sendo condição essencial no processo de reafirmação de sua identidade. Também podemos afirmar que o papel da educação escolar indígena Kambiwá está associado a outros espaços de ensino-aprendizagem, assumindo, assim, uma função educativa muito mais ampla, porque fundamentada nos saberes, nos ensinares e aprenderes do povo. Desse modo, o ser professor(a) indígena é configurado nesses diferentes espaços assumidos pela escola.

Um exercício diatópico

O compromisso com os saberes do povo não significa fechar-se para os saberes de fora. Esse exercício, no entanto, não é fácil, considerando as assimetrias de poder presentes na relação entre os saberes indígenas e não indígenas. Como nos diz a professora Edilene, "quando pegamos um livro de História, vemos que o índio do Nordeste nunca é tratado nos capítulos, quanto mais os de Pernambuco. É como se não existissem" (PROFESSORA EDILENE DO POVO KAMBIWÁ, fevereiro de 2018).

Em sua fala, a professora destaca a dificuldade em sistematizar os conteúdos presentes nos manuais didáticos empregados nas escolas brasileiras, os quais, em geral, não condizem com a realidade vivenciada pelos povos indígenas. Dessa forma, percebe-se que as narrativas e as imagens acerca desses povos nos livros didáticos ainda reproduzem ideias equivocadas, tanto sobre os povos indígenas quanto sobre as outras minorias étnicas e culturais.

Essas questões são evidenciadas na fala da professora Andressa sobre os processos de sistematização dos assuntos por ela trabalhados na escola, os quais são descritos como um desafio, uma vez que

Na educação escolar indígena, cada dia é um novo desafio. [...] são várias dificuldades que a gente enfrenta e tem que saber lidar com elas. O que não é fácil, né? Porque além da gente trabalhar com os conteúdos dos livros que a Secretaria manda pra gente, que não são adequados para nossa realidade, aí a gente tem que estar adequando à nossa realidade, o que já é um grande desafio pra gente (PROFESSORA ANDRESSA DO POVO KAMBIWÁ, fevereiro de 2018).

A partir das falas de Edilene e Andressa, percebemos uma busca pela adequação dos materiais didáticos recebidos pela Secretaria de Educação à realidade do povo. Podemos afirmar que há uma disposição dos professores e professoras indígenas na sistematização dos conhecimentos próprios da sua cultura, fazendo uma associação destes com os conhecimentos de fora, em uma perspectiva, portanto, intercultural, mas também enquanto um exercício diatópico, no sentido que dá ao termo Sousa Santos (1997). Podemos ainda afirmar que esses(as) professores(as) são os(as) intelectuais do povo, pois estão comprometidos(as) com a edificação de um modelo de sociedade desejada pelo seu grupo, dialogando, assim, com o modelo mais amplo (ALMEIDA, 2001).

Essas questões estão presentes também na fala seguinte da professora Mara, em relação ao processo de organização dos conteúdos trabalhados no cotidiano escolar das escolas indígenas Kambiwá.

Na escola, a gente planeja os conteúdos buscando tanto atender o mundo lá fora como também não deixar o local. Nós, como professores indígenas, temos que fazer um intercâmbio com os conteúdos em sala de aula. Preparar os conteúdos sempre visando atender os conteúdos lá fora, sem deixar de atender o nosso povo. Essa escola aqui é da comunidade, porque a comunidade sempre está inserida na escola. Os professores são escolhidos pelas lideranças, pela comunidade, que sempre é convidada para ser ouvida, porque tudo que acontece no povo tem que estar todo mundo junto (PROFESSORA MARA DO POVO KAMBIWÁ, agosto de 2017).

Alinhado ao conjunto das narrativas até aqui analisadas, a fala da professora Mara corrobora o exercício diatópico de interpretação e tradução de culturas, que, como nos diz Sousa Santos e Nunes, tornaria possível o diálogo

[...] entre culturas por intermédio do qual se amplia a consciência da incompletude de cada cultura envolvida no diálogo e se cria a disponibilidade para a construção de formas híbridas de dignidade humana mais ricas e mais amplamente partilhadas. O conhecimento resultante será coletivo, interativo, intersubjetivo e reticular (SOUSA SANTOS; NUNES, 2003, p.56).

Desse modo, partimos do pressuposto que o conhecimento científico, completo em si mesmo, deixa de ser considerado a única forma legítima na produção do conhecimento, enquanto o senso comum contribui, também, com a produção científica, mantendo, assim, uma interdependência neste percurso (MAGALHÃES, 2009). Conforme destaca Magalhães, é preciso que o conhecimento científico não se afaste da realidade, mas que seja tecido em redes interativas, possibilitando, assim, uma “nova ciência”, “que não separe o conhecimento científico do mundo vivido” (ibid., p.122). Esse seria um caminho possível para a criação de pontes de intepistemicidade entre os saberes acadêmicos e indígenas.

Considerações Finais

[...] Porque primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores (Professora Jéssica - Kambiwá).

A pesquisa que deu origem a este trabalho apontou inúmeros desafios e fragilidades enfrentados tanto pelos(as) professores(as) Kambiwá quanto pelos(as) demais professores(as) em Pernambuco em seus processos formativos. Com efeito, ainda assentados em um modelo de educação colonial, integracionista, assimilacionistas, racista e individualizante, os espaços de formação, tanto em nível básico quanto superior, não se encontram abertos a outros sistemas de conhecimentos e culturas. Antes, se configuram como espaços funcionais (TUBINO, 2004; WALSH, 2010) e etnófagos (HÉCTOR, 2005). Para Luciano (2020), esse modelo acaba ameaçando a lógica epistêmica dos povos indígenas, fundamentada na coletividade, bem como representa uma ameaça aos seus princípios e modos de vida próprios.

Retomando a problemática central que orientou esta pesquisa, qual seja analisar como a identidade étnica influência na prática dos professores e professoras Kambiwá, podemos afirmar que a prática docente desses(as) professores(as) está consubstanciada na identidade étnica, no ser indígena Kambiwá. Essa centralidade pode ser sintetizada pelo enunciado da professora Jéssica, ao enfatizar que “[...] primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores [...]”. Essa influência da identidade étnica na prática e na construção da identidade docente Kambiwá se expressa, sobretudo, de duas formas: a primeira seria através da participação nas lutas pela aquisição e efetivação dos direitos dos povos

indígenas, como as mobilizações, a participação nas Conferências Estaduais de Educação Escolar Indígena, nos Encontros da COPIPE etc., cujas vivências e experiências são levadas para a sala de aula. A segunda se expressa na valorização dos saberes e vivências das práticas educativas próprias do povo, principalmente das pessoas mais velhas da comunidade, o que inclui a dimensão religiosa, seus fundamentos, suas crenças.

Finalmente, a pesquisa mostrou, a partir do conjunto das narrativas e da nossa experiência junto à comunidade, que, apesar dos processos formativos dos professores indígenas sofrerem influência do projeto individualizante do sistema, em contraposição às identidades indígenas, com sólida fundação comunitária (HÉCTOR, 2005), a prática docente dos professores e professoras da educação escolar Kambiwá é orientada pela e para a identidade étnica. Assumem papéis fundamentais nessa construção do ser professor(a) Kambiwá a luta pelos territórios, a valorização do conhecimento da história do povo e dos seus guerreiros e guerreiras, bem como a dimensão religiosa, que tem como referência maior o espaço sagrado da Serra Negra.

Referências

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A Política de Educação Escolar Indígena: limites e possibilidades da escola indígena**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação UFPE, Recife, 2001.

BARBOSA, Wallace de Deus. **Pedras do Encanto: dilemas culturais e disputas políticas entre os Kambiwá e os Pipipã**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2003.

BARTH, Frederik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe., STREIFF-FENART, Joclyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

BARTH, Frederik. Etnicidade e o conceito de cultura. **Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política**. N. 1.n 19, 2005, p. 15-30. Disponível em: http://www.uff.br/antropolitica/revistasantropoliticas/revista_antropolitica_19.pdf. Acesso em: 27 de novembro de 2016.

BARTOLOME, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 39-68, 2006.

COSTA, Sérgio. (Re)Encontrando-se nas Redes? As ciências humanas e a nova geopolítica do conhecimento. In: **Estudos de Sociologia**. Revista do Programa de Sociologia da UFPE, v. 16, n. 02. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes do Fazer. Petrópolis: editora Vozes, 1998.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

GRUPIONI, Luís Donisete (org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

HÉCTOR, Díaz-Polanco. Etnofagia y multiculturalismo. **Revista Memoria**, número 200, octubre de 2005.

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

LUCIANO, Gersem. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. Tese de Doutorado em Antropologia Social pela UNB, 2011.

LUCIANO, Gersem. **Educação e Povos Indígenas no Limiar do Século XXI: debates e práticas interculturais**, Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. No prelo.

MAGALHÃES, Janete Andrade. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Niterói. n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. La opcion decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, Bogotá, 2008, n. 8, p. 243-282.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales-diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

PORTO-GONÇALVES, Carlos W. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas (Apresentação da edição em português). In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSFUGUEL, Ramón. (Orgs.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: **Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas**, edição Heraclio Bonilla: Tercer Mundo-Libri Mundi, Bogotá, 1992.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SALLES, Sandro Guimarães de. **À sombra da Jurema encantada**: mestres juremeiros na umbanda de Alhandra. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SILVA, Francisca Bezerra da. **Retomada, Estadualização e Organização das Escolas Indígenas Kambiwá**. Curso de Pós-Graduação na temática Cultura e História dos Povos Indígenas. Caruaru, 2016.

SILVA, Janssen Felipe da; ALMEIDA, Eliene Amorim de. Abya Yala Como Território Epistêmico: Pensamento Decolonial Como Perspectiva Teórica. **Interterritórios**: Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, v.1, n.1, p. 42-64, 2015.

SOUSA SANTOS, Boaventura; NUNES, João. Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da Igualdade.

In: SOUSA SANTOS, Boaventura (Org). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.25-68.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, junho, p. 11-32, 1997.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In: M. Samaniego y C. Garbarini (Orgs.), **Rostros y fronteras de la identidad**. Temuco, UCT, 2004.

TURNER, Victor W. **O Processo Ritual: estrutura e anti-estrutura**. Petrópolis: Vozes, 2013.

WALSH, Catherine. **La Educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministério de Educación. (documento de trabalho), 2005. Disponível em: http://www.unicef.org/peru/files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf. Acesso em 14/12/2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y Colonialidad del Poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, n. 9, p. 131-152, 2008.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. Construyendo Interculturalidad Crítica. 3. ed. La Paz, Bolivia: CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas**. Santa Catarina: Visão Global, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.