

Currículo-fronteira como possibilidade outra da prática docente Xukuru*Frontier curriculum as another possibility of Xukuru teaching practice*Wyne Nogueira de SOUZA¹
Janssen Felipe da SILVA²

Resumo: Este trabalho se situa no campo da Educação Escolar Indígena, especificamente do povo Xukuru do Ororubá, e é fruto das discussões acadêmicas encampadas ao longo do caminho formativo do mestrado que se desenvolveu através do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA). Ao longo desse processo nos questionamos sobre: que currículo orienta a prática dos(as) professores(as) Xukuru? Em busca de responder essa questão, traçamos como objetivo geral: compreender o currículo que orienta a prática dos(as) professores(as) Xukuru na materialização do seu fazer docente. No que diz respeito à abordagem teórico-metodológica, a pesquisa apoia-se no Pensamento Decolonial entendido enquanto uma lente teórica que possibilita espaços de voz aos(as) sujeitos(as) historicamente silenciados(as) com os processos de invasão dos territórios da América Latina. Realizamos um estudo bibliográfico (Minayo, 2001), que incluiu materiais produzidos pelo povo Xukuru do Ororubá, os quais dizem sobre seus fazeres docentes. Para a análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo, via análise temática (Bardin, 2011, Vala, 1990). Concluiu-se que as tensões situadas no âmbito do currículo imposto e do vivido das escolas Xukuru, as quais se manifestam por meio da dualidade entre a colonialidade e a decolonialidade, são frutos das imposições coloniais que ainda são marcas registradas no currículo e nas práticas docentes, no entanto, o chão das escolas Xukuru é espaço-tempo da diferença colonial (Mignolo, 2008), onde a desobediência à norma vigente se faz latente e perseverante no cotidiano escolar rumo à continuidade da luta histórica do povo, o que reverbera na produção de um currículo-fronteira.

Palavras-chave: Currículo-Fronteira. Prática Docente Xukuru. Colonialidade. Decolonialidade.

Abstract: This work is located in the field of Indigenous School Education, specifically of the Xukuru do Ororubá people, and is the result of academic discussions carried out along the training path of the master's degree that was developed through the Postgraduate Program in Contemporary Education (PPGEduC), in Federal University of Pernambuco (UFPE), Academic Center of Agreste (CAA). Throughout this process it was asked: what curriculum guides the practice of Xukuru teachers? In order to answer this question, it was set out as a general objective: to understand the curriculum that guides the practice of Xukuru teachers in the materialization of their teaching practice. With regard to the theoretical-methodological approach, research relies on Decolonial Thought understood as a theoretical lens that allows spaces of voice for subjects historically silenced with the processes of invasion of Latin American territories. a bibliographic study was carried out (Minayo, 2001), which included materials produced by the Xukuru people of Ororubá, which talk about their teaching activities. To analyze the data, content analysis was used, via thematic analysis (Bardin, 2011, Vala, 1990). In conclusion, the tensions situated within the scope of the imposed curriculum and the experience of the Xukuru schools, which manifest themselves through the duality between coloniality and decoloniality, are the result of colonial impositions that

¹ Mestra em educação contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco, (2024). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira - ISEP, (2017). Licenciada em Ciências Sociais pela Licenciatura Intercultural Indígena através da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, (2018). Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Superior de educação de Pesqueira - ISEP, (2015). Atualmente é professora da Escola Estadual Indígena Santa Rita (Memby), localizada no território indígena do povo Xukuru do Ororubá - Pesqueira (PE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1818491906050615>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1140-8776>. E-mail: wynesouza2022@gmail.com

² Pedagogo pela FAFIRE (1995), Mestre (2001) e Doutor (2007) em Educação pela UFPE. Professor Associado do IV do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE no Curso de licenciatura em Pedagogia e no Curso da Licenciatura Intercultural Indígena. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea do CAA. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8113-3478>. E-mail: janssen.silva@ufpe.br

DOI: 10.24024/23585188v17n2a2024p077085

are still registered trademarks in the curriculum and teaching practices, however, the floor of Xukuru schools is a space-time of colonial difference (Mignolo, 2008), where disobedience to the current norm becomes latent and persevering in daily school life towards the continuity of the people's historical struggle, which reverberates in the production of a border curriculum.

Keywords: Curriculum-Border. Xukuru Teaching Practice. Coloniality. Decoloniality.

1 Introdução

Este trabalho se situa no campo da Educação Escolar Indígena, especificamente do povo Xukuru do Ororubá, e é fruto das discussões acadêmicas encampadas ao longo do caminho formativo do mestrado que se desenvolveu através do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA). O debate anunciado neste texto elucidam o lugar que ocupo enquanto mulher indígena na universidade, na busca de problematizar temas que estejam voltados à realidade educacional indígena e que afirmem a condição de produção epistêmica dos povos originários.

Ao longo desse processo nos questionamos sobre: que currículo orienta a prática dos(as) professores(as) Xukuru? Em busca de responder essa questão, traçamos como objetivo geral: compreender o currículo que orienta a prática dos(as) professores(as) Xukuru na materialização do seu fazer docente. No interior das discussões que se vinculam às teorias de currículo, esse debate se concentra no campo do currículo pós-crítico, visto que promove uma análise das práticas curriculares **outras** que são exercidas pelos(as) docentes Xukuru, com o olhar voltado à diversidade de concepções e experiências de vida que passam a ser respeitadas e consideradas em seus processos de ensino-aprendizagem. Dialogamos com Santos e Silva (2020, p. 389), quando elucidam que

a perspectiva teórica de currículo adotada desvela as amarras imperiais-neocolonialistas que ainda fundamentam e colonizam os currículos escolares. Igualmente, provocam aberturas políticas e epistemológicas na construção e no desenvolvimento de currículos outros. A teoria de currículo pós-colonial abre um campo fértil para a construção de práticas docentes descoloniais e isso não ocorre sem embates e conflitos, uma vez que essas práticas acontecem na arena de disputas dos contextos de influência.

Entendemos que os currículos escolares ainda se encontram sob as determinações do pensamento ocidental, até mesmo os que embasam as vivências da Educação Escolar Indígena,

nesse sentido, o território das escolas, espaço da diferença colonial (Mignolo, 2008) tem sido o lugar em que as práticas cotidianas dos(as) professores(as) são elaboradas como construtos-chaves no que se refere ao desvelamento dessas condicionantes, assim, o enfrentamento às políticas educacionais — sejam elas vinculadas ao currículo oficial, que parte da lógica imposta pela Base Nacional Comum Curricular, sejam pelo Programa Nacional do livro Didático — por meio da resistência, das negociações, das contradições e adequações têm gestado um novo currículo. Ao tomar por base o conceito discutido por Mignolo (2008), pensamento de fronteira, consideramos que um novo currículo nasce na fronteira entre o conhecimento eurocêntrico e as produções epistêmicas **outras**, chamado aqui de currículo-fronteira.

Assim, consideramos o currículo-fronteira como instrumento potencial de resistência, pelo qual o povo Xukuru reelabora a instituição escolar e sua função social no que se refere à formação para afirmação da identidade étnica e para a garantia dos direitos historicamente usurpados pelos invasores. Essa concepção de currículo fricciona movimentos de tensões frente à ideia de prescrição, normatividade e homogeneização, no sentido de gerar outro pensar-fazer, o qual considera as diferentes maneiras de problematizar o mundo e intervir na realidade, em uma relação de permanente diálogo. O que parece-nos “ser decisões que podem apontar na direção de um processo de descolonização de suas formas e conteúdos inerentes à concepção moderna de currículo, que há muito se atualiza via um processo excludente e recheado de etnocentrismos europocêntricos” (Macedo, 2017, p. 67).

No que diz respeito à abordagem teórico-metodológica, apoiamo-nos no Pensamento Decolonial entendido enquanto uma lente teórica que possibilita espaços de voz aos(as) sujeitos(as) historicamente silenciados(as) com os processos de invasão dos territórios da América Latina. Entendemos o Pensamento Decolonial como uma teoria que carrega a potência de permitir olhar os contextos subalternizados não do interior do sistema-mundo moderno-colonial, mas através da sua exterioridade, ou seja, a partir do Sul global e com o Sul (Santos e Meneses, 2009), sentindo as feridas advindas do colonialismo que insistem em permanecer vinculadas às diversas dimensões da vida humana e contrapondo-se a elas. Nesse caminhar, propomo-nos pensar em uma escola que, ao desvincular-se do pensamento ocidental segregador/alienador, afirma-se enquanto espaço plural de reconhecimento e valorização das diversidades epistemológicas manifestas pelos inúmeros povos e grupos sociais **outras**, por

DOI: 10.24024/23585188v17n2a2024p077085

isso, tecemos o diálogo com os(as) autores(as), Walsh (2007); Mignolo (2008); Quijano (2005), Grosfoguel (2007), entre outros(as).

Realizamos um estudo bibliográfico (Minayo, 2001), que incluiu materiais produzidos pelo povo Xukuru do Ororubá, os quais dizem sobre seus fazeres docentes. Para a análise dos dados utilizamos a análise de conteúdo, via análise temática (Bardin, 2011, Vala, 1990), tendo em vista que permitem um olhar holístico do contexto de produção dos dados, ao considerar as suas singularidades, porquanto, segundo Bardin (1977), as sutilezas promovidas por esse método correspondem aos objetivos ligados à ultrapassagem da incerteza e ao enriquecimento da leitura; conforme Vala (1990, p. 110), “A prática da análise de conteúdo baseia-se nesta elementar operação do nosso cotidiano e, tal como ela é, visa simplificar para potencializar a apreensão e se possível a explicação” de uma dada realidade contextual.

2 A relação entre prática docente e currículo-fronteira como expressão da resistência aos resquícios coloniais

Partimos do entendimento de que a Prática Docente à qual nos vinculamos não se trata de qualquer prática, mas uma prática historicamente situada, enraizada no território indígena Xukuru do Ororubá, por isso, revestida de elementos que perpassam o campo material, simbólico, individual e coletivo da sua cultura. Como elucida Melo (2014, p.42)

a prática docente diz respeito ao fazer do professor, em sua função específica que é ensinar. Ela, que é ao mesmo tempo ação subjetiva, se faz também coletivamente na socialização entre os professores, entre professores e alunos, e entre professores e instituições nas quais se inserem.

Nesse caminhar, vale salientar, que com a introdução do colonialismo nos territórios indígenas as bases desse processo, racialização/racionalização, foram suplantadas sobre os povos e suas histórias, de modo a constituir sobre a diversidade de conhecimentos e concepções de mundo um único modelo de escola e de docência, fundado na colonialidade do poder, que terminou por embasar as formas de vida e conseqüentemente do conhecimento. Quijano (2005, p. 246) aponta que:

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que

DOI: 10.24024/23585188v17n2a2024p077085

expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo.

A criação da ideia de raça, atrelada a sua classificação e conseqüentemente à sobreposição de identidades sociais diferentes foi resultado do racismo perpetrado sobre os povos e territórios indígenas e afro-diaspóricos que não correspondiam à concepção europeia de povo e de sociedade, logo, segundo a métrica eurocêntrica que estabeleceu os modos de ser, poder e saber esses povos se encontravam em um estágio evolutivo ainda primitivo, mas que atingiriam o estágio da civilização caso passassem por processos violentos de aquisição de uma língua, cultura e identidade universal. Nessa lógica, os indígenas eram tidos enquanto inferiores juntamente aos seus territórios de origem, os quais pelo viés da racionalização não configuravam sujeitos epistemológicos, leia-se, incapazes de produzir conhecimento.

Por essa razão, podemos considerar que há cerca de cinco séculos começava a se organizar e se difundir sobre os povos que estavam situados fora do centro Euro-Norte-Global um currículo com pretensão universal, isto é, naquele contexto já se desenhava a lógica do racismo epistêmico, onde consideravam “os conhecimentos não-ocidentais inferiores aos conhecimentos ocidentais” (Grosfoguel, 2007, p. 32), assim, conhecimento era entendido apenas como aquilo que se produzia em um lugar geográfico específico, o continente europeu, sobretudo, por meio de critérios e normas rígidas e homogêneas, pois, como caracterizam Santos e Meneses (2009, p. 13) “(...) o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados”.

Esse entendimento embasou a constituição e consolidação de uma escola cuja orientação se voltava para o fortalecimento da visão eurocêntrica de educação, onde o ensino referente aos conhecimentos com status de validade somente fortalecia a compreensão unilateral dos fenômenos socioculturais típicos do Ocidente, relegando as formas **outras** de produção e sistematização do saber o lugar da invisibilização e apagamento. A escola nas comunidades indígenas foi implementada com o intuito de provocar o esquecimento dos conhecimentos tradicionais dos povos originários e impregnar nas mentes e nos seus modos de vida os conhecimentos “embranquecidos” pelos invasores, buscou-se estabelecer uma geopolítica do conhecimento, marcada historicamente e culturalmente, isto é, na qual “se evidencia sobre todo

DOI: 10.24024/23585188v17n2a2024p077085

en el mantenimiento del eurocentrismo como la única o por lo menos la más hegemónica perspectiva dominante del conocimiento” (Walsh, 2007, p. 28).

Essa cisão promovida pela exclusão das sabedorias indígenas foi solidificada pelo currículo monocultural que fez o papel de selecionar e reforçar conteúdos centrados no Norte global, o qual se encarregou de estabelecer o que é certo e errado pelo viés cristão dominante de raça, classe, sexo e etnia. Como elucidam Santos e Silva (2020, p. 394):

os processos educativos balizados pelos preceitos do colonialismo se organizam em volta de um currículo monocultural, racista, patriarcal, sexista, classista, homofóbico, posto que esses elementos são constitutivos do paradigma eurocêntrico. Esse paradigma sustenta-se na falácia da universalidade e da neutralidade científica para justificar hierarquizações de gênero, de raça, de etnia, de territórios, de conhecimentos e de sexualidade.

Nessa direção, é sabido que as práticas educativas das comunidades indígenas estiveram amarradas até 1988 ao que instituía os governos brasileiros, desde a colônia até o Brasil república, somente através da promulgação da Constituição Federal/88 um novo paradigma educacional foi constituído e os povos originários rumaram à efetivação de uma escola que dialogasse com a afirmação das suas identidades étnicas. Desde então, a perspectiva de vivenciar um currículo-fronteira ganhou espaço nos dizeres e fazeres docentes Xukuru, no sentido de romper com as heranças coloniais ainda latentes sobre o seu território.

Vale salientar, que o espaço escolar, por ser uma instituição idealizada e imposta pelos europeus, firma-se ainda através de uma dualidade que se revela por meio das tensões entre as vertentes da colonialidade latentes no chão escolar, seja pelas políticas curriculares que impõem a implementação de um currículo hegemônico, seja pelas práticas educativas que se fundamentam pela herança colonial. A qual ganha solidificação com as formações docentes iniciais e continuadas que não partem de um currículo intercultural, que esteja em estrito diálogo com a realidade do povo, como afirma o PPP das escolas Xukuru, “O problema é que aprendemos em escolas de não-índio/a e muitas vezes reproduzimos, em nosso ambiente escolar, o modo de ensinar adquirido naquelas instituições” (Xukuru, 2005, p. 17).

No entanto, em contraposição às marcas do colonialismo e como forma de enfrentamento, as práticas docentes decoloniais pautadas nas especificidades surgem e se incorporam com o objetivo de manter a cultura e identidade do povo vivas, para que os sujeitos atuais e os vindouros perpetuem os saberes ancestrais, assim, os(as) professores(as) têm

DOI: 10.24024/23585188v17n2a2024p077085

“tentado romper com a escola do não-índio, procurando valorizar mais a oralidade, os modos coletivos de aprendizagem, o aprender fazendo, a discussão coletiva, vigorando, assim, o que aprendemos com os nossos antepassados” (Xukuru, 2005, p. 17).

Frente ao exposto, elucidamos que quando a escola Xukuru e com ela a prática dos(as) educadores(as) ainda se veem presas às amarras de um currículo que seleciona e impõe hierarquicamente os saberes eurocêntricos em posição de privilégio, ao ocupar a parte obrigatória do currículo e relegam a parte diversificada aos saberes indígenas, observamos a presença incisiva da colonialidade do saber (Mignolo, 2008), identificada quando há a corporificação de uma matriz curricular eurocêntrica que é replicada como uma verdade incontestável. Essa exemplificação representa uma tentativa de continuidade do projeto colonial, visto que desde a colonização “quando o Brasil foi invadido, que a educação escolar oferecida aos nossos povos tinha uma função de tentar tirar da gente nosso jeito de viver (nossa cultura, costumes, conhecimentos, tradições, ciência), nos impondo outra lógica de vida para, com isso, nos dominar” (Xukuru, 2005, p.13).

Por outro lado, práticas decoloniais são efetivadas quando o currículo-fronteira é vivenciado por meio de ações docentes que vão de encontro ao cânone ocidental e reafirmam os saberes e os fazeres indígenas como essenciais nos processos de ensino-aprendizagem, ao demarcarem espaços, tempos e sujeitos **outros**. Como cita o PPP Xukuru:

no desenvolvimento do Projeto de Trabalho escolhemos sempre um tema a partir de nossa realidade, geralmente associado ao calendário econômico, social, político e cultural do nosso povo. O tema precisa ser amplo e associado aos eixos do PPP; identidade, história, terra, organização, e interculturalidade. Dessa forma ele pode dar conta das necessidades da aprendizagem de nossos alunos e alunas. (Xukuru, 2005, p. 17).

Observamos com a fala acima que um currículo próprio da realidade do povo é consolidado quando os saberes que impulsionam os fazeres brotam das suas concepções de povo, de escola e de saber, visto que, “é assim as escolas Xukuru! Ela tem a função de formar os guerreiros e as guerreiras, conhecedores dos seus direitos e deveres e fortalecedores da sua identidade étnica e cultural, repassando a história dos nossos antepassados e fortalecendo a nossa luta” (Xukuru, 2005, p. 03). Essa postura contribui não somente para manter viva a história do povo, mas também para valorizar e reafirmar a sabedoria ancestral, territorial e

cultural como modos de produções epistemológicas, promovendo e horizontalizando o diálogo entre as diferentes formas de ser e de saber.

3 Considerações finais

Entendemos, com esse trabalho, que as mazelas estruturadas e disseminadas com a chegada invasiva dos europeus nos territórios indígenas foram devastadoras, em que pese considerar as violências simbólicas e materiais impostas aos corpos e territórios indígenas, com vistas a implantar um modo de ser e de saber que reforçava o padrão europeu de identidade e de conhecimento, sendo essa a razão para o aniquilamento das vidas e das cosmologias indígenas. No entanto, consideramos que movimentos de embates foram feitos por parte dos(s) indígenas que não aceitaram a colonização pacificamente, estando em defesa das suas dignidades e da Mãe Terra, na luta contra as imposições brancas/coloniais que buscavam desmanchar as diferenças e formar uma identidade nacional.

O campo da educação ganha visibilidade, pois, muito embora seja a escola um construto colonial, essa passou a ser reelaborada e ressignificada pelos povos, os quais têm essa instituição desde a década de 1988 a serviço dos seus projetos de educação e de sociedade. Nesse movimento, as práticas docentes articuladas às práticas curriculares ganharam outros sentidos e dimensões quando consideraram as especificidades de um determinado grupo.

Concluimos, que as tensões marcam o território do currículo imposto e do vivido nas escolas Xukuru, assim como a prática dos(as) seus(as) docentes, porque as heranças coloniais são marcas impregnadas no contexto das salas de aulas, através das imposições atuais reveladas por meio das políticas curriculares que são produzidas com vistas ao aniquilamento das diferenças e homogeneização do saber. No entanto, o chão das escolas Xukuru é espaço-tempo da diferença colonial (Mignolo, 2008), onde a desobediência à norma vigente se faz latente e perseverante no cotidiano escolar rumo à continuidade da luta histórica do povo, o que reverbera na produção de um currículo-fronteira.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

DOI: 10.24024/23585188v17n2a2024p077085

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

GROSFOGUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. n.2, abr/jun, 2007.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e Pesquisa**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MELO, M. J. C. de. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistemica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **Libro: la colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, set., 2005.

SANTOS, A. R. dos; SILVA, J. F. da. Currículo pós-colonial e práticas docentes descoloniais: caminhos possíveis. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 387-407, set. 2020.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

VALA, J. A. Análise de Conteúdo. *In*: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

WALSH, C. Interculturalidad, Colonialidad y Educación. **Revista Educación y Pedagogía**, Medelin, v. 19, n. 48, maio/ago., 2007.

XUKURU. **Projeto Político Pedagógico das Escolas**. plantando a memória do nosso povo e colhendo os frutos da nossa luta. lideranças e professoras e professores Xukuru. Olinda: centro de cultura Luiz Freire, 2005.