



Universidade
Federal da Bahia

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROBERTO REMÍGIO FLORENCIO

**EDUCAÇÃO INDÍGENA E INTERCULTURAL NAS ALDEIAS DO OPARÁ:
UMA SOCIEDADE DE SUJEITOS SILENCIADOS**

**SALVADOR
2022**

ROBERTO REMÍGIO FLORÊNCIO

**EDUCAÇÃO INDÍGENA E INTERCULTURAL NAS ALDEIAS DO OPARÁ:
UMA SOCIEDADE DE SUJEITOS SILENCIADOS**

Tese apresentada ao Programa de Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib

**SALVADOR
2022**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Florêncio, Roberto Remígio.

Educação indígena e intercultural nas aldeias do Opará : uma sociedade de sujeitos silenciados / Roberto Remígio Florêncio. -2022.
136 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib.

Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

1. Educação intercultural. 2. Indígenas – Educação. 3. Aldeias indígenas.
5. Línguas Indígenas. I. Abib, Pedro Rodolpho Jungers. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.117 - 23. ed.

ROBERTO REMÍGIO FLORÊNCIO

**EDUCAÇÃO INDÍGENA E INTERCULTURAL NAS ALDEIAS DO OPARÁ:
UMA SOCIEDADE DE SUJEITOS SILENCIADOS**

Tese apresentada ao Programa de Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito para obtenção do Título de Doutor em Educação, sob orientador do Prof. Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib.

Aprovada em 27 de abril de 2022.



Prof. Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib

Professor-orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação FAGED/UFBA
Presidente da Banca



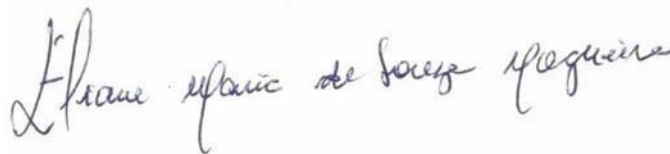
Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo

Professor da Universidade Federal da Bahia – UFBA
Membro Interno



Prof. Dr. Leonardo Diego Lins

Professor da Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Membro Externo



Profa. Dra. Eliane Maria de Souza Nogueira

Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Membro Interno



Prof. Dr. Francisco Antonio Nunes Neto

Professor da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB
Membro Externo

Aos

povos indígenas de Pernambuco, em especial, às comunidades indígenas da Região de Abrangência do Opará.

Aos professores e professoras Truká, Atikum e Pankará, que me emprestaram seus textos, repletos de seus conhecimentos, e seu tempo para longas conversas, entre as vistas ou de forma remota, via telefone, WhatsApp e e-mail.

Sem vocês, guardiães e guardiões dos saberes e práticas ancestrais, de conhecimento e misticismo, seria impossível efetuar esse *nosso* trabalho de pesquisa.

Aos que se transformaram em amigos,

Artenízia Pereira, Maurílio Nogueira, Pretinha Truká, Claudinha Truká, Penha Atikum, Cacique Bertinho Truká, prof. Maria Aparecida.

Em memória da professora e guerreira Truká Ana Cleide, que faleceu durante o desenvolvimento deste trabalho – que os encantados de luz possam conduzi-la à morada dos justos e ao reencontro com os seus ancestrais.

Às comunidades do norte baiano, povos Tumbalalá, Tuxi, Tuxá e Atikum, que, ao me permitirem conhecer os vossos territórios, também puderam me conceder a partilha de diversos conhecimentos.

Aos professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA: Jonei Cerqueira Barbosa, Maria Helena Bonilla, Augusto César Leiro, Roberto Sidnei Macedo e, em especial, ao meu professor, o orientador que todos gostariam de ter, Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib, que, no exercício de liberdade, permitiu que eu pudesse percorrer a caminhada necessária para entender uma outra forma de se fazer pesquisa.

Aos colegas da turma do doutorado 2018-2022, assim como aos colegas da turma de mestrado, que dividiram conosco momentos de aprendizado, idas, vindas e confraternizações:

Henderson, Vanessa, Mara, Júlio, do Doutorado. E as amigas do Mestrado, que se tornaram verdadeiras companheiras: Ana Carolina, Adriana e Mayane.

A todos e todas que fazem o DMMDC,

os primeiros a abrirem as portas da UFBA para o meu projeto.

Aos meus professores do Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que me estimularam a continuar as pesquisas: Edmerson Santos Reis, Luzineide Dourado Carvalho e Jorgete Oliveira.

À minha família, que me apoiou, orientou e conduziu no caminho da ética, que deve estar sempre presente em qualquer atividade humana, ainda mais em se tratando de pesquisa científica.

Obrigado ao meu pai, José Ivalto Florêncio, minha mãe, Maria José Remígio Florêncio, meus irmãos Rildo e Rejane, tias, sobrinhos, primos e agregados.

Aos amigos, que contribuíram de alguma maneira para o desenvolvimento desta pesquisa: Leonardo Lins, Edivânia Granja, Cristina Barbosa, Daniel Amaral, Rafael Gomes, Adriana Soely, Lílian Magalhães, Ana Maria Viana, Vlader Nobre, João Trapiá Filho, entre tantos outros.

E, por fim, à minha família, construída pelos anos de união, respeito e dedicação: Carlos e Luís.

Muito obrigado!

Esta tese de Doutorado é dedicada a todas as comunidades indígenas brasileiras, que sofrem sob o jugo da dominação imperialista, do capitalismo exacerbado, da ganância e da ignorância dos poderosos.

Aos povos indígenas do estado de Pernambuco, em especial aos que se localizam na Região de Abrangência do Opará, para, com e pelos quais, foi pensado este projeto de pesquisa e desenvolvida esta escrita.

*Eu tenho um colar
de muitas histórias
e diferentes etnias.
Se não o reconhecem, paciência.
Haveremos de continuar
gritando
a angústia acumulada
há mais de 500 anos.*

(Graça Graúna, do povo Potiguara – Prof. da Universidade Federal de Pernambuco)

APRESENTAÇÃO	09
RESUMO	10
RESUMEN	11
ABSTRACT	12
SIGLAS	13
IMAGENS	14
INTRODUÇÃO	15
I – O solo teórico	19
II – Raízes e frutos	24
III – A árvore da tese	28
a) Questões de pesquisa	29
b) Objetivos	30
c) Divisão dos capítulos da tese	31

CAPÍTULO I

Os povos indígenas do Opará e a Educação Intercultural: uma etnografia crítica	35
Introdução	36
1 Os povos indígenas de Pernambuco e a Região de Abrangência do Opará	38
2 Contexto histórico: legislação e silenciamentos	41
2.1 Diálogos sobre Educação Escolar Indígena e Intercultural	43
3 As veias abertas pela metodologia descritiva	45
4 Os saberes de um povo: elos da interculturalidade	48
4.1 A coletividade Truká	52
5 A escola intercultural de Truká e as línguas autóctones	57
Considerações	60
Referências	63

CAPÍTULO II

As línguas autóctones do nordeste brasileiro: uma Revisão Sistemática	68
Introdução	69
1 Breve histórico das línguas autóctones no Brasil	72
2 Breve histórico da legislação brasileira e da Educação Escolar Indígena	74
3 Revisão Sistemática Qualitativa: línguas autóctones do Nordeste	76
4 Análise crítica dos estudos	80
4.1 Outras análises	83
Considerações	85
Referências	87

CAPÍTULO III

Formação de Professoras/professores e pesquisadoras/pesquisadores indígenas na Região de Abrangência do Opará	91
Introdução	92
1 Protagonistas de suas próprias histórias	95
1.1 Povos indígenas do Opará	97
1.2 Políticas públicas e ações afirmativas	99
2 Produção didático-científica dos povos indígenas do Opará	100
2.1 Centro de Pesquisa e Etnicidades Opará	102
2.2 Cursos de Especialização do IF Sertão Pernambucano	105
3 A etnografia indígena e os desafios comuns à pesquisa	108
Considerações	113
Referências	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS GERAIS	127
APÊNDICES	132



Apresentação

*Essa árvore que nem chega a ser árvore, mas arbusto,
nos dá tudo, desde a sombra ao alimento pros bichos, forragem.*

Espiritualidade.

*Essa planta, desde a profunda raiz à mais alta folha,
é um ser lindo, único, é a nossa ligação.
Ela nos confia a batata, sua vida, com a qual fazemos a jurema,
e o próprio nome dela, Jurema,
é nossa fé, nossa vida.*

(Coletividade do povo Truká – Assunção, Cabrobó, 2019)

Resumo

Com o objetivo de empreender uma análise sobre aspectos da cultura e da educação indígenas no sertão pernambucano, a presente tese elabora, à luz dos estudos decoloniais, um aporte teórico-analítico sobre as línguas autóctones dos povos indígenas da Região de Abrangência do Opará (Rio São Francisco), em que são contemplados os seguintes temas: a relação dos povos com a Educação Escolar Indígena e a Lei 11.645/2008, que versa sobre o ensino das culturas indígenas nas aldeias; o silenciamento das línguas autóctones durante os séculos de dominação europeia; e a atual produção didático-científica empreendida pelos professores/professoras e pesquisadores/pesquisadoras indígenas, ligados às instituições locais, a partir de projetos e ações afirmativas, promovidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, campus Floresta, e pelo Núcleo de Pesquisa Opará, da Universidade do Estado da Bahia, campus Paulo Afonso. As línguas indígenas são os sinais diacríticos das identidades étnicas brasileiras e a perda dessas línguas é usada como processo de negação das identidades indígenas, principalmente no Nordeste Brasileiro, região de maior preconceito sobre os nativos. Portanto, ao empreender uma pesquisa sobre as línguas ágrafas no contexto da ressignificação sociocultural empreendida pelas comunidades indígenas na região do Opará, objetiva-se analisar a expressão linguístico-cultural de povos indígenas locais, através dos elementos de resistência, hibridismo cultural e ressignificação, potencializados pela educação, na perspectiva da interculturalidade para a construção de uma epistemologia decolonial, anti-hegemônica e antirracista. Atendendo ao modelo *multipaper*, de capítulos independentes no formato de artigos, a pesquisa procura responder as lacunas sobre os seguintes temas: Educação Escolar Indígena e Interculturalidade, Línguas Autóctones da Região de Abrangência do Opará e a produção do conhecimento a partir da Pesquisa Científica dos Indígenas. Os estudos são contemplados pelos seguintes procedimentos metodológicos, respectivamente: Pesquisa Etnográfica, Revisão Sistemática Qualitativa e Análise Documental. Os procedimentos de Revisão Bibliográfica, presentes nos três artigos, foram contemplados por pesquisas em bancos de dados, repositórios, livros e outros registros públicos, e as análises empreendidas contemplam métodos da Análise do Discurso. Os resultados apontam para: a consolidação da Educação Escolar Indígena nas aldeias pesquisadas (povos Atikum, Pankará e Truká), em um processo de interculturalidade; a percepção da presença das línguas autóctones no consciente das comunidades, não como idiomas perdidos que precisam ser resgatados, mas como uma territorialidade imaterial das culturas indígenas; e o surgimento de uma corrente de estudos sobre os povos e as línguas autóctones produzida pelos próprios indígenas, consolidando-se através da produção didático-científica, cujas premissas paradigmáticas aludem à desconstrução da hegemonia colonial, à descolonização dos saberes e à ressignificação sociocultural para os povos indígenas brasileiros.

PALAVRAS-CHAVE: Línguas Autóctones. Educação Escolar Indígena. Decolonialidade. Educação Intercultural.

Resumen

Con el objetivo de emprender un análisis de aspectos de la cultura y la educación indígenas en el interior de Pernambuco, esta tese elabora, a la luz de los estudios descoloniales, una contribución teórico-analítica sobre las lenguas autóctonas de los pueblos indígenas de la Región de Cobertura de Opará (Río São Francisco), en el que se abordan los siguientes temas: la relación de los pueblos con la Educación Escolar Indígena y la Ley 11.645/2008, que trata de la cultura indígena en los pueblos; el silenciamiento de las lenguas indígenas durante los siglos de dominación europea; y producción científico-didáctica actual emprendida por docentes e investigadores indígenas, vinculados a instituciones locales, a partir de proyectos y acciones de afirmación, promovidos por el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, campus Floresta, y por el Centro de Investigações e Etnicidades Opará, de la Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus Paulo Afonso. Las lenguas indígenas son las marcas diacríticas de las identidades étnicas brasileñas y la pérdida de estas lenguas se utiliza como un proceso de negación de las identidades indígenas, especialmente en el Nordeste brasileño, una región con mayor prejuicio contra los indígenas. Por lo tanto, al emprender una investigación sobre las lenguas no escritas en el contexto de la resignificación sociocultural emprendida por las comunidades indígenas de la región de Opará, el objetivo es analizar la expresión lingüístico-cultural de los pueblos indígenas locales, a través de los elementos de resistencia, hibridez cultural y resignificación, potenciada por la educación, desde la perspectiva de la interculturalidad para la construcción de una epistemología decolonial, anti-hegemónica y anti-racista. Dado el modelo *multipaper*, con capítulos independientes en forma de artículos, la investigación busca responder a los vacíos en los siguientes temas: Educación Escolar Indígena e Interculturalidad, Lenguas Autóctonas de la Región de Cobertura de Opará y la producción de conocimiento desde la Investigación Científica de Pueblos indígenas. Los estudios están cubiertos por los siguientes procedimientos metodológicos, respectivamente: Investigación Etnográfica, Revisión Sistemática Cualitativa y Análisis de Documentos. Los procedimientos de construcción de datos de la Revisión Bibliográfica, presentes en los tres artículos, fueron cubiertos por búsquedas en bases de datos, repositorios, libros y otros registros públicos, y los análisis realizados incluyen métodos de Análisis del Discurso. Los resultados apuntan a: la consolidación de la Educación Escolar Indígena en los pueblos investigados (pueblos Atikum, Pankará y Truká), en un proceso de interculturalidad; la percepción de la presencia de las lenguas autóctonas en la conciencia de las comunidades, no como lenguas perdidas que necesitan ser rescatadas, sino como una territorialidad inmaterial de las culturas indígenas; y el surgimiento de una corriente de estudios sobre pueblos y lenguas indígenas más cercana a la realidad, en tanto es producida por los propios indígenas, consolidándose a través de la producción didáctico-científica, cuyas premisas paradigmáticas aluden a la deconstrucción de la hegemonía colonial, a la descolonización, conocimiento y resignificación sociocultural para los pueblos indígenas brasileños.

PALABRAS CLAVE: Idiomas nativos. Educación Escolar Indígena. Decolonialidad. Educación intercultural.

Abstract

With the objective of undertaking an analysis of aspects of indigenous culture and education in the Pernambuco hinterland, this thesis seeks to elaborate, in the light of post-colonial studies, a theoretical-analytical contribution on the autochthonous languages of the indigenous peoples of the Region of Scope of the Opará (São Francisco River), in which the following topics are covered: the relationship of peoples with Indigenous School Education and Law 11.645/2008, which deals with indigenous cultures in villages; the silencing of indigenous languages during the centuries of European domination; and current scientific-didactic production undertaken by teachers/teachers and indigenous researchers/researchers, linked to local institutions, based on projects and affirmative actions, promoted by the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, campus Floresta, and by the Grupo de Pesquisa e Etnicidades Opará, from the Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Paulo Afonso campus. Indigenous languages are the diacritical marks of Brazilian ethnic identities and the loss of these languages is used as a process of denial of indigenous identities, especially in the Brazilian Northeast, a region with greater prejudice against natives. So, when undertaking a research on unwritten languages in the context of sociocultural resignification undertaken by indigenous communities in the Opará region, the objective is to analyze the linguistic-cultural expression of local indigenous peoples, through the elements of resistance, cultural hybridism and resignification, enhanced by education, from the perspective of interculturality and the awareness of individuals for the construction of a decolonial epistemology, anti-hegemonic and anti-racist. Given the *multipaper* format, of independent chapters in the form of articles, the research seeks to answer the gaps on the following topics: Indigenous School Education and Interculturality, Autochthonous Languages of the Opará Coverage Region and the production of knowledge from the Scientific Research of Indigenous People. The studies are covered by the following methodological procedures, respectively: Ethnographic Research, Qualitative Systematic Review and Document Analysis. The data construction procedures of the Bibliographic Review, present in the three articles, were covered by searches in databases, repositories, books and other public records, and the analyzes carried out include methods of Analysis of Discourse. The results point to: the consolidation of Indigenous School Education in the researched villages (Atikum, Pankará and Truká peoples), in a process of interculturality; the perception of the presence of autochthonous languages in the consciousness of communities, not as lost languages that need to be rescued, but as an immaterial territoriality of indigenous cultures; and the emergence of a current of studies on indigenous peoples and languages closer to reality, as it is produced by the producing subjects themselves, consolidating itself through didactic-scientific production, whose paradigmatic premises allude to the deconstruction of colonial hegemony, to decolonization knowledge and sociocultural resignification for Brazilian indigenous peoples.

KEYWORDS: Native Languages. Indigenous School Education. Decoloniality. Intercultural education.

SIGLAS

CHESF – Companhia Hidroelétrica do São Francisco

E EI – Educação Escolar Indígena

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuárias

FACED – Faculdade de Educação (Universidade Federal da Bahia – UFBA)

GRE – Gerência Regional de Educação

GRIÔ – Grupo de Pesquisa Griô, lotado na Faculdade de Educação – UFBA

IF SERTÃO-PE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (Petrolina-PE)

LICEI – Licenciatura em Educação Intercultural

MULHERES ATIKUM – Coletivo de Mulheres Lideranças e Professoras Atikum

NE – Nordeste (Região Nordeste do Brasil)

OPARÁ (NÚCLEO) – Núcleo de Pesquisa em Etnicidades da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, campus Paulo Afonso

OPARÁ (ou Oparatinga) – Nome do Rio São Francisco, utilizado pelas etnias nativas das regiões do submédio e baixo São Francisco, no período pré-colonial

OPIT – Organização das Professoras Indígenas Truká (Obras de Criação Coletiva)

OPIPE – Organização dos Professores Indígenas de Pernambuco

PPGESA – Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos

PPGEcoH – Programa de Pós-graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental

PNE – Plano Nacional de Educação

RAO – Região de Abrangência do Opará (ou Área de Abrangência do Opará)

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SEC – Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco

SECADI – Secretaria

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

IMAGENS E FIGURAS

IMAGEM 1: Mapa “Povos indígenas de Pernambuco”	37
IMAGEM 2: Mapa “Gerências Regionais de Educação”	38
IMAGEM 3: Mapas da Região de Abrangência do Opará	48
IMAGEM 4: Mapa do Território Indígena Truká	48
FIGURA 1: Fluxograma de seleção de artigos para Revisão Sistemática	75
FIGURA2: Tabela 1: exemplo dos resultados de pesquisa <i>Scholar Google</i>	76
FIGURA 3: Tabela 2: Resumo dos estudos que abordam o conhecimento das línguas indígenas	78
IMAGEM 5: Mapa “Povos indígenas em Pernambuco do século XXI”	93
FIGURA 4: Populações Indígenas de Pernambuco	94

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira ainda não conhece em profundidade os descendentes de seus primeiros habitantes, o que desfavorece a empatia para com os povos indígenas brasileiros, em seus contextos e complexidades. Também eu, que só tive a oportunidade de (re)conhecer a minha ancestralidade durante o curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), concluído em 2016, fiz julgamentos errôneos em relação à multiplicidade sociocultural desses povos autóctones, bastante marginalizados pela sociedade contemporânea, incluindo a acadêmica. Assim como Batista (2004), Pimentel (2010), Oliveira (2014) e Silva (2014), entre outros autores presentes neste estudo, percebi o quanto é urgente conhecer os indígenas¹ da contemporaneidade, em sua plenitude e heterogeneidade, para que se possa estabelecer um processo concreto de compreensão da nossa história (passada e presente) e dos nossos saberes ancestrais, construindo juntos um caminho em direção ao respeito à dignidade e à subjetividade do ser humano, indígena ou não.

É imprescindível e urgente enfatizar a participação protagonista dos nossos antepassados na construção da nação que temos hoje, analisando criticamente o passado, de perseguições e extermínios, e o futuro, de preconceitos e incertezas, no que diz respeito à preservação do meio ambiente e dos seus habitantes. Nativos destas terras do sul, os ameríndios, por uma designação continental, foram/são constantemente expropriados de suas terras, suas culturas e saberes e, atualmente, mais enfaticamente, são vitimados pela discriminação e pelo negacionismo histórico-cultural. Clatres (1980; 2004) resume assim a história dos povos indígenas, no Brasil e em grande parte do território latino-americano: sujeitos silenciados pelas forças opressoras do mercado, do desenvolvimento econômico a qualquer custo e do eurocentrismo, com todas as suas nuances imperialistas, totalitárias e hegemônicas, sempre voltadas à dominação do *outro*.

Bárbaros, primitivos e selvagens, além de outras denominações dessa natureza, não definem nem caracterizam os habitantes das Américas de antes da colonização. Erroneamente atrelados à subsistência, os grupos de ameríndios eram vistos pela

¹ Usarei o termo indígena (s) e, menos usualmente, índio(s) para designar os povos e/ou as comunidades étnicas, autóctones, considerados nativos do território brasileiro (e latinoamericano), abordados neste estudo, segundo os principais teóricos da temática e em acordo com a designação utilizada com (e entre) os povos pesquisados.

sociedade europeia desde o século XVI como animais, como se estivessem o tempo inteiro à procura de comida, como inferiores e canibais (LOPES, 2017; FARIAS, 2015). Muitas pesquisas, realizadas a partir do século XIX, mostram exatamente o contrário: a sobrevivência nunca foi vista apenas como física, não era uma luta constante para satisfação das necessidades alimentares nem puramente biológicas, mas, principalmente, assim como nas sociedades gráficas, pela manutenção de uma cultura, ainda que não fosse de todo intencional nem *didaticamente* organizada, pelo contrário, em um caleidoscópio de culturas heterogêneas, distintas ou bastante similares, as informações culturais eram transmitidas oralmente, de geração a geração.

Na concepção de Fleuri (2009), o Padre Antônio Vieira (1608-1697), assim como muitos “catequizadores”, considerava que a diferença de tantas línguas dos diferentes povos indígenas encontrados pelos colonizadores nas Américas era uma obra do demônio. Na verdade, era a versão da catequese para as dificuldades de dominação, pois a diversidade linguística era um empecilho para os colonizadores no recrutamento de mão-de-obra para a manutenção da produção e o atendimento às demandas econômicas dos territórios invadidos.

A grande ilusão desenvolvimentista foi tentar identificar e classificar esses povos como um só, buscando uma irreal homogeneidade, inclusive linguística. É preciso compreender que os habitantes das terras tupiniquins formavam povos, nações, etnias, diversas e diversificadas em suas características físicas, culturais, sociais e em contextos também heterogêneos. Historiadores são unânimes em dizer que os povos sempre estiveram em níveis tecnológicos distintos e, na América Hispânica, por sua dimensão territorial, os contrastes climáticos, as necessidades de sobrevivência sociocultural, a diversidade natural, entre outros, foram elementos que impulsionaram tecnologias específicas. Segundo Pimentel (2010), não só entre as sociedades indígenas das Américas, mas também nos grupos africanos e asiáticos – chamados de primitivos por não constituírem um Estado, nem implementarem uma escrita ou outros itens da lista desenvolvimentista –, o que se viu foram elementos importantes de produção do conhecimento e da manutenção sociocultural, apresentados por estruturas organizacionais bem elaboradas, com organogramas de poder, estruturação legislativa e organização trabalhista, além de burocráticos rituais, comunicacionais e religiosos.

Também, pelo fato de viverem em sociedades independentes e constituírem povos isolados, divididos em aldeias e habitando lugares remotos, o processo de dominação imposto pelos invasores teve considerável êxito em praticamente todo território que hoje

denominamos continente americano, desde o atual Canadá ao Cone Sul (Argentina e Chile).

Com o uso das tecnologias mais avançadas, com propósitos específicos de exploração e dominação (desde os recursos naturais, incluindo riquezas minerais, aos seres humanos, em sua plenitude física e espiritual), espanhóis e portugueses – ainda que rivalizados pelo Tratado de Tordesilhas² –, entre outros, exerceram com maestria os propósitos de tomada do território, apropriação dos recursos locais e escravização dos povos nativos. Plenamente apoiados pela religião dominante da época e pelo contexto vigente entre a maioria das nações europeias, que invadiram territórios e criaram colônias além-mar, nas Américas, no continente Africano e em grande parte da Ásia.

Assim, a história dos povos indígenas fica estagnada em um passado remoto, como se não existissem nos dias atuais. Percebo que ideias como pensar no desenvolvimento sociocultural dos povos tradicionais brasileiros, e até mesmo na sua evolução como indivíduo da contemporaneidade, gera grande dificuldade para a sociedade em geral, incluída nesta, a comunidade científica. Essa premissa é advinda de um conceito de etnocentrismo arraigado de tal forma na sociedade atual que, independentemente do mundo interconectado em que vivemos hoje, a maioria das pessoas acredita que sua cultura seja soberana, a única correta e a que deve ser seguida e/ou respeitada pelos demais. Encontramo-nos tão presos a ela (compreensão cultural), que se torna necessário um grande exercício para a compreensão de um mundo diferente, como defende Lévi-Strauss (1952)³. Ao combater essa visão de unidade cultural, o antropólogo francês apresenta-nos a seguinte analogia: “Cada membro de uma cultura é tão preso a ela quanto o é o viajante ao trem” (1952, p. 171), locomove-se com ela, ainda que veja, perceba e até interaja com a paisagem (cultura) a sua volta.

Segundo o professor e pesquisador Leonardo Lins (2020), a interação com outras pessoas provoca-nos a compreensão dos respectivos significados imputados às suas ações, causando desconforto quanto ao comportamento alheio porque a lógica determinante do contexto cultural é distinta da lógica característica dos nossos padrões de cultura. Para entender o comportamento de outra pessoa, é preciso compreender a

² O Tratado de Tordesilhas foi um acordo assinado por Espanha e Portugal (1494) em que os dois países, principais protagonistas das expansões ultramarinas no século XV, delimitavam as posses das terras além-mar por uma linha imaginária: os territórios conquistados por Portugal ficariam a leste e os da Espanha, do lado oeste desse paralelo, que ficava a 370 léguas de Cabo Verde.

³ Trecho retirado do ensaio “Raça e História”, escrito por Claude Lévi-Strauss, para a cerimônia de abertura da Conferência Geral da UNESCO de 1952.

lógica da organização dos símbolos significantes desenvolvida por seu grupo (LINS, 2020).

A linguagem, especificamente a língua, por maior importância/necessidade que exerça na vida das pessoas e no desenvolvimento científico mundial, é empírica, trata-se de um forte elemento cultural (re)construído em coletividade e, especialmente, a língua gráfica, ou o idioma, foi bastante utilizada como elemento de dominação por seu poder elucidativo, atemporal e contextual. Desde a Antiguidade Clássica, a escrita, cuja tecnologia fez surgir o divisor historiográfico e didático entre a Pré-história e a História, classifica a discrepância cultural entre os povos. Sua elaboração codificada possibilita a comunicação, em suas potencialidades cronológica e geográfica, assim como pode proporcionar o poder, o saber e, conseqüentemente, a exclusão.

Embora não seja este um postulado contra a escrita, visto que o poder maior da humanidade está em sua capacidade de comunicação e muito desse conhecimento/saber só foi possível graças à capacidade atemporal das tecnologias gráficas, pretendo aqui elaborar um parecer favorável à expressão linguístico-cultural de povos tradicionais brasileiros, através da resignificação sociocultural promovida pela educação intercultural, na perspectiva do pensamento decolonial e da existência/resistência epistemológica. Sendo este um dos principais objetivos deste trabalho de pesquisa, proponho-me a investigar a relevância sociocultural que a língua (ou a ausência dela) exerce sobre o fazer-se indígena na região do Opará, no semiárido pernambucano, nos dias de hoje. Compreendo como uma urgência da comunidade acadêmica, na conjuntura atual, ofertar respostas às comunidades indígenas que, através de recursos limitados, anseiam pelo reconhecimento de suas línguas maternas, suas artes e seus saberes. Ao tempo que, utilizando-se dos expedientes próprios à cultura letrada e ao ambiente acadêmico que lhes foi possibilitado a partir de políticas públicas de inclusão e permanência no Ensino Superior, vêm exercendo o seu papel cidadão de pesquisadores/pesquisadoras e professores/professoras das comunidades indígenas em diversas regiões do Brasil. Aqui, mais especificamente, trabalharei com as comunidades indígenas da área denominada de forma inédita de Região de Abrangência do Opará (ROA)⁴, que compreende a área do semiárido pernambucano do médio e submédio São Francisco.

⁴ Utilizarei como território geográfico desta pesquisa, o perímetro por mim denominado de *Região de Abrangência do Opará* – ROA (ou área de abrangência do Opará), incluindo as comunidades indígenas que utilizam como fonte primária de água o manancial aquífero do Rio São Francisco (chamado de Opará pelos

A Educação Escolar Indígena⁵ é o principal elemento deste estudo, pois entendo que a escola exerce o relevante papel de conscientização dos indivíduos para a realização das mudanças paradigmáticas necessárias (SILVA, 2014). Conquanto, é indiscutível a naturalidade com que a *educação indígena*, mais que a EEI, produz a interculturalidade e a descolonização nas práticas comunitárias observadas nas aldeias indígenas da RAO.

I O solo teórico

Ao apresentar confluências com os estudos pós-estruturalistas, entendo que desconstruir não significa destruir, mas desorganizar o que está posto, desfazer discursos em busca de uma refeitura, mesmo que nessa refacção apareçam os mesmos elementos, certamente de forma ressignificada, imprevisível, múltipla, diferente, subjetiva etc, segundo Foucault (2005). Por isso, busco alinhar-me às pesquisas decolonialistas, ao lado de teóricos latino-americanos, e, ao assumir a decolonialidade como pressuposto teórico-metodológico, compreendo que os caminhos terão que passar por princípios que desestabilizam conceitos como razão, verdade, poder, identidade, em busca de uma *ética decolonial*⁶, balizados pelos estudos de Aníbal Quijano (2007), Walter D. Mignolo (2008) e Boaventura de Souza Santos (2009). Ao concordar com esses autores, eu assumo a crítica aos projetos de modernidade e globalização presentes, visto que são bases filosóficas da colonialidade.

A produção e os conceitos das ciências, das artes e, conseqüentemente, da cultura aceita como universal estão na Europa e, mais recentemente, nos Estados Unidos da América, e se colocam como modelos únicos, universais e, baseando-se nas palavras de Boaventura Sousa Santos

descendentes dos Kariri, em toda a sua extensão norte-nordeste da Região Nordeste, segundo Batista (2004)). Encontram-se neste território pela primeira vez nominada de Região de Abrangência do Opará as áreas denominadas de Médio e Submédio São Francisco, do Estado de Pernambuco. Por serem descendentes dos mesmos povos, estarem localizadas no semiárido pernambucano, fazendo parte da região da caatinga e da mesma Unidade da Federação, as comunidades indígenas pesquisadas constituem laços socioculturais muito próximos, interdependência do rio e sistema educacional implantado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, nas Gerências Regionais de Educação 13 e 14, localizadas em Floresta e Petrolina, respectivamente.

⁵ Entendo a educação indígena, assim como Batista (2004) e Silva (2014), como o exercício natural da cultura nas comunidades indígenas a partir das relações entre os indivíduos, o meio e o hibridismo cultural perceptível. Enquanto Educação Escolar Indígena (EEI) é posto aqui como o elemento institucionalizado, organizado pelos estados, municípios e/ou órgãos federais, na efetivação da educação sistematizada, segundo legislação e decretos próprios. Atualmente, a EEI é praticada nas escolas em todas as comunidades indígenas pesquisadas, com o corpo docente formado exclusivamente por professoras e professores indígenas.

⁶ Conceito que será por mim defendido no processo de construção teórica da tese, a partir da reconstrução conceitual das teorias decoloniais e dos exemplos práticos desse fundamento ético.

(2009), o projeto de modernidade que se instaurou a partir do modelo de colonialismo não foi mais que um epistemicídio violento e devastador (FLORÊNCIO; ABIB, 2019, p. 302).

Pensar numa ética de descolonização é um exercício constante de desconstrução da poderosa rede teórico-desenvolvimentista imposta por importantes corporações estabelecidas nos últimos séculos e que atuam em diversos âmbitos: a sociedade civil capitalista, baseada na garantia do lucro, representada pelo poderio das elites; o aparato religioso, baseado no Cristianismo, com forte tendência à teologia da prosperidade; e os organismos governamentais, em diversos estilos, mas sempre utilizados por organogramas que dificultam a visualização das amarras do poder. Portanto, a ética decolonial subverte as vertentes desenvolvimentistas, como fazem Quijano (2007) e Mignolo (2008), ao empreenderem fortes críticas ao processo de desenvolvimento imposto aos povos da América Latina, baseado em exploração dos recursos (naturais e humanos) e na suspeição das culturas autóctones, evidenciando uma proposta de higienização dos povos ameríndios, para o *embranquecimento da raça*. Quijano (2005) fala da *colonialidade do saber*, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pertencentes a *outra raça*, que, por força do ambientalismo cultural, trata-se de uma raça inferior.

A ética aqui defendida também tem Boaventura de Souza Santos (2009) como expoente desse pensamento anti-hegemônico. Santos faz uma desconstrução do pensamento da *modernidade* ao desenvolver uma crítica contundente à globalização, ao questionar o papel minoritário e desvalorizado das comunidades marginalizadas ao redor do mundo. O autor tem se tornado uma das importantes vozes contra esse sistema de imposição cultural, que envolve a língua, a economia, a religião, as artes e até a própria ética. Por isso, uma poderosa construção teórica, encarnada nas lutas sociais dos povos colonizados, tem ganhado força nos tempos atuais. Trata-se de uma luta pela descolonização dos saberes e dos seres. É a busca de uma nova lógica, proveniente do pensamento, das experiências, das lutas, das crenças, dos valores e dos sistemas simbólicos dos povos latino-americanos, africanos e asiáticos, entre outros, contestando as concepções de que os diversos povos, não encaixados nos sistemas cristão-ocidentais impostos, seriam atrasados ou não-civilizados (ABIB, 2020).

O pensamento decolonial tem exercido um impacto importante no debate sobre educação no Brasil nos últimos anos, sobretudo porque, coloca no centro da discussão a necessidade da construção de um projeto de emancipação epistêmica, que é nada mais do que a coexistência de diferentes epistemes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, e, como defendem Candau e Oliveira (2010), colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento. E, como apontam as autoras, eu entendo a geopolítica do conhecimento como uma estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros” (CANDAU; OLIVEIRA, 2010). Foi esse o processo que constituiu a modernidade e que não pode ser entendida sem se tomar em conta os nexos da herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu. Além disso, esse conceito operou a inferiorização de grupos humanos não-europeus, do ponto de vista da produção, da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e, enfim, dos conhecimentos estabelecidos (FLORÊNCIO; ABIB, 2019). E ainda, voltando a Foucault (2005), acredito que será necessário desconstruir esses sistemas universais que visam indicar os caminhos tradicionais do desenvolvimento e compreender que existe um outro caminho, mais complexo, um paradigma emergente, uma “verdade contextual”.

Para empreender uma análise contextual dos sujeitos silenciados durante os séculos de colonização, é preciso entender criticamente que o sujeito é constituído em um processo de *subjetivação*, sempre pensado como efeito de múltiplas e horizontais relações de poder e saber, que o caracterizam como assujeitado (FOUCAULT, 2005). Por isso, contextualmente, percebo esse silenciamento imposto aos povos indígenas, assim como a secular resistência, como causas e consequências para a formação multiétnica e multilinguística brasileira e, mais fortemente na região Nordeste, local de mais aguerrido e mais longo embate entre os povos nativos e os diversos povos invasores, ao longo da história da sua formação, como defende Oliveira (2014), ao destacar os indígenas nordestinos como, também, os mais vulneráveis na atualidade.

Na análise do Hibridismo Cultural e da Interculturalidade, busquei identificar as articulações entre modernidade e pós-modernidade, entre centros e periferias, entre cultura e poder. Então, a visão utópica de manutenção da comunidade isolada e o primitivismo da cultura nativa passam a ser conceitos relativizados, seguindo os estudos de Hall (1990; 1997) e de Canclini (1990; 2010). O primeiro deixa como legado uma forte

crítica ao papel dos mecanismos de mídia na massificação de culturas consideradas hegemônicas, enquanto o segundo aponta para o hibridismo como corrente da interculturalidade na construção dos saberes. Ainda que, com direcionamentos divergentes, os dois teóricos são *convidados* a dialogar neste estudo porque ambos indicam que a cultura é uma manifestação dos diferentes povos em suas relações interpessoais e com o meio, por isso, em constantes trocas, em ambientes fronteiriços e, conseqüentemente, disputas de poder. A cultura, segundo Hall (1990), é o estudo das relações entre elementos em um modo de vida local e, ao mesmo tempo, global. E, como produto das relações humanas, Canclini (2010) percebe a diversidade de comportamentos como elemento de construção sociocultural em três fenômenos: as interferências, as convergências e os choques. Eu busco utilizar uma intersecção dos estudos de Hall e de Canclini, quando o pensamento de ambos promove uma crítica ao que chamo de pseudo-globalização e à modernidade midiática, que pouco contribui para apresentação e valorização das culturas marginalizadas. Embora não sejam conceitos novos, justificam-se pela constante retaliação ao que não é hegemônico e às tentativas de *embranquecimento* dos povos indígenas, desde o período de catequização colonial ao processo de heroísmo da literatura romântica.

A visão idealizada dos indígenas brasileiros, estereotipada pelos romances do século XIX, em que eram descritos como puros, éticos, fortes e bravos, em consonância ao mito do *bom savage*, em plena expansão na Europa do século XVIII, ajudaram a formar no imaginário popular uma figura disforme dos povos tradicionais. O mito do herói nacional, preconizado pelo Romantismo Brasileiro (1836-1888), em nada favoreceu às populações indígenas, que passaram sumariamente do status de possíveis escravos e/ou catequisados ao interesse do exótico ou da ciência da época. Corroborando o que dizem os pesquisadores Oliveira (2014) e Silva (2014), reafirmo que não se pode compreender o índio com a visão romanceada dos portugueses, espanhóis, franceses que, em terras tupiniquins, propuseram suas teorias religiosas e sociais, na intenção de obtenção de lucros. Também é oportuno dizer que aqueles povos, chamados de *brasis*, *negros ameríndios*, *peles vermelhas* ou *caboclos da terra*, não ficaram no remoto passado do genocídio cometido desde o século XV, eles resistem e existem até os nossos dias, em um processo de ressignificação natural e espontâneo de sobrevivência humana.

Outrossim, o povo brasileiro, assim como os diversos povos, não pode ser classificado como uno, estático, homogêneo. Há nuances que só o olhar mais atento pode descortinar diante da espessa e acinzentada capa imposta pelas mídias e reforçada pelos

discursos de exclusão ao longo dos séculos. Como sugere Silva (2014), não se aceita nem se cultiva mais uma “identidade nacional”, mas identidades múltiplas, diversidades, povos, etnias. Assim, a relevância científico-social desta pesquisa, alicerçada na necessidade e importância de estudos aprofundados sobre as comunidades indígenas locais, discute o exercício de resistência e manutenção sociocultural desses grupos étnicos, tão profundamente marcados por segregações, preconceitos e violências, exemplificado pelos povos indígenas do interior pernambucano. É preciso ilustrar os fenômenos das retomadas territoriais, precedentes indispensáveis à luta dos povos indígenas brasileiros, como movimentos de resistência, assim como a conquista de uma Educação Escolar Indígena Intercultural. Entendendo a sala de aula como o mais expressivo local de construção das subjetividades, acredito também que a escola indígena possa ser esse espaço privilegiado para a união da coletividade, cujo objetivo maior seja reconhecer a ancestralidade e reconhecer-se como indígena. Isso poderá ser contemplado a partir do (re)conhecimento e da valorização de sua história, através de estudos linguístico-culturais, da identificação das subjetividades perdidas e dos discursos silenciados pelo poder das dominações capitalista, cristã e colonial.

Assim como muitos pesquisadores das línguas autóctones brasileiras, entre os quais estão Hohenthal (1970), Montserrat (1994) e Rodrigues (2002), acredito que a língua é um instrumento dos mais importantes para o (re)conhecimento de uma cultura. Também comungo do pensamento dos indígenas Ailton Krenak (2011) e Gersem Luciano Baniwa (2006), importantes pesquisadores brasileiros, ao afirmarem que a perseguição e a proibição das línguas indígenas só trouxeram prejuízos socioculturais e identitários ao povo brasileiro, cerceando a todos o direito de conhecer e se reconhecer em sua história.

Muito desse conhecimento que eu procuro reproduzir aqui, com o respeito devido e necessário aos povos indígenas, venho desenvolvendo e compartilhando desde 2018, durante visitas, conversas informais e entrevistas (que foram interrompidas presencialmente pelo período de pandemia da COVID 19, depois recomeçadas através de dispositivos tecnológicos), com os devidos cuidados com as ritualísticas que envolvem e produzem as culturas dos povos tradicionais. Busco trazer esses saberes para esta Tese de Doutorado, com a responsabilidade de estar destacando um saber não científico, não institucionalizado e complexo, mas um saber inafiançável porque é imaterial, um conhecimento advindo da memória, dos afetos, da ancestralidade. Indiscutivelmente, trata-se de um saber não hegemônico, não contabilizado pelo poder econômico ou midiático, mas um exercício de retomada, de descolonização. Assim como a educação

indígena, trata-se de um saber acessível, imbrincado em nossa cultura, híbrido: um saber diferenciado, um saber popular, um saber outro.

Entretanto, a construção desse conhecimento, para mim, se fez, em grande medida, diante de um outro embasamento teórico, um solo sagrado em que muitas vezes, não nos é permitido adentrar: trata-se do conhecimento das entidades, denominados de encantos ou encantados de luz, dos espíritos da natureza, presentes nas matas, nas montanhas, nas águas dos rios e em suas cachoeiras, invisíveis aos nossos olhos. Um conhecimento que está na fé, na crença ancestral, na pajelança, nos saberes indígenas.

Ao fim, a minha ancestralidade não permitiria omitir o meu interesse particular em conhecer e valorizar as culturas étnicas remanescentes do nordeste brasileiro, representadas aqui pelos povos indígenas do território pernambucano da região do Rio São Francisco.

II Raízes e frutos

Eu passei grande parte da minha infância catalogando mentalmente as histórias contadas pelos meus avós, sem nunca me aperceber como herdeiro da terra, como descendente de troncos étnicos ameríndios. Foi apenas na universidade que percebi o quanto é importante para um indivíduo, mais ainda para a coletividade, a percepção de sua origem, de sua ancestralidade, de sua história, bem como da conscientização desse saber para a compreensão crítico-contextual do mundo.

Meu avô materno, Aurino Remígio, nascido em 1916, era filho de uma mestiça *pega no laço* por um branco, filho de senhor de engenho, vindo da Itália, no final do século XIX. Na verdade, *mestiço* era o nome dado aos povos indígenas em processo crescente de miscigenação pelos sertões do Brasil, e, *pega no laço* (também dito *pega a dente de cachorro*) era a maneira de nominar as moças retiradas (muitas vezes, de forma violenta) de seu povo para fins de matrimônio (procriação) com os imigrantes locais, donos de posses, terras, engenhos e/ou rebanhos. Ao meu bisavô, o senhor Isidoro, filho do imigrante Manuel Remígio (que acrescentou *dos Reis* ao sobrenome), proveniente da região de Florença, não coube grandes posses, visto que as terras foram divididas para 25 filhos. Ainda assim, em sua pequena faixa de terra, construiu açudes, que passaram a ser utilizados por grande parte da população, cuja localidade ficou conhecida por *Lagoas* e, posteriormente, *Lagoa dos Remígios*, onde atualmente se localiza a cidade de Remígio,

interior da Paraíba⁷. A sua *esposa*, minha bisavó, deixou-lhe uma prole de dez filhos vivos, entre adultos e adolescentes, mas nunca se adaptou aos costumes do marido. Era índia de nações nômades (provavelmente, os Ariús, remanescentes da grande nação Potiguara) e, como fato natural da época, foi sequestrada e batizada com o nome cristão Joventina Rosa do Amor Divino. Levada involuntariamente ao casamento dias depois, passou a ser Joventina Remígio Gomes.

Também, por parte de avó materna, minha descendência indígena se faz presente, e de forma ainda mais violenta: a avó da minha mãe, também *pega no laço*, não se dobrou à opressão do patriarcado que a obrigou a utilizar nome cristão (Luzia da Conceição), casar-se contra a vontade (com o fazendeiro Manoel Genoíno do Nascimento) e, no auge da juventude, ainda na casa dos 20 anos, mãe de três filhos (incluindo minha avó, Maria Anunciada da Conceição), cometeu suicídio. Provavelmente, era o ano de 1922. Cem anos depois, vivemos outro cenário sociocultural, no entanto, a violência contra a mulher e a cultura patriarcal brasileira, bem como a exploração e o preconceito contra os indígenas, ainda são bastante presentes na sociedade.

O meu contato pessoal com as populações indígenas veio acontecer muitos anos mais tarde a todos esses acontecimentos da minha ancestralidade, ainda sem conhecer a fundo a exploração sofrida pelos povos indígenas no meu país. Na década de 1970, “chefiada” por um funcionário terceirizado da Companhia Hidrelétrica do São Francisco – CHESF, nossa família era obrigada a migrar por cidades-dormitórios, sempre nas proximidades das barragens em construção, ao longo do Rio São Francisco, em uma região denominada Submédio São Francisco, marcadamente o trecho do rio propício à implantação de usinas hidroelétricas, entre Sobradinho e Paulo Afonso, na Bahia. Primeiro, moramos em Petrolândia-PE, cujo povoado Jatobá dava apoio logístico às obras das represas de Paulo Afonso e, posteriormente, em Sobradinho, na época povoado do município de Juazeiro. O percurso fluvial entre duas cidades (Juazeiro e Paulo Afonso) representa o trecho não navegável, formado por planaltos e, por isso, ideal para a construção das barragens e das usinas hidrelétricas, ainda hoje as mais importantes da Região Nordeste. Ao lado desses canteiros de obra, tive a oportunidade de ver *in loco* o processo de expropriação dos povos indígenas ribeirinhos e, conseqüentemente, a

⁷ Remígio-PB: cidade da região da Borborema, na Paraíba, com população estimada em 19.200 habitantes e extensão territorial de 180,9 km². A vila foi elevada à categoria de cidade em 1957, desmembrando-se do município de Areia. Povoada pelos índios Potiguaras, tem sua história marcada pelos desbravamentos impostos pela família de Manuel Remígio dos Reis, segundo IBGE (BRASIL, 2019).

mendicância dos índios pelas vilas e cidades próximas. Portanto, a minha ligação com a comunidade indígena se deu ao perceber os conflitos vivenciados pelo povo Truká e Pankararu em seus territórios seculares, invadidos por posseiros, religiosos, governantes e, por último, hidrelétricas.

O meu processo de identificação e sensibilização com a temática indígena consolidou-se a partir da convivência com a etnia Truká, o que me fez debruçar-me em estudos sobre a sua história. Originalmente habitante da Ilha da Assunção, no município de Cabrobó-PE, os Truká tiveram seu território invadido e o seu povo expulso, formando outras comunidades ao longo do rio, nas cidades de Orocó (PE), Sobradinho (BA) e Paulo Afonso (BA). Posteriormente, depois de muitas lutas, os Truká se tornam protagonistas de um processo de retomada da terra que dura até os dias de hoje, com garantias legítimas de sobrevivência e segurança por parte do governo brasileiro. Entre essas garantias, está a conquista da Educação Escolar Indígena, gerida e ministrada exclusivamente por indígenas, com formação superior e/ou notório saber na área de artes indígenas. O que me possibilitou outra e definitiva aproximação com o povo, especificamente com os moradores da Ilha da Assunção, foi o meu trabalho como professor-formador, pela Gerência Regional de Educação (GRE) Sertão do São Francisco, seccional 14, com sede em Petrolina-PE, quando tive acesso às políticas públicas para a Educação Escolar Indígena (EEI).

E, por acreditar que a escola tem um papel fundamental na formação da sociedade, a partir da compreensão da complexa multiplicidade cultural brasileira, procurei desenvolver um estudo que atentasse para a problemática indígena, na nova conjuntura sociopolítica de riscos eminentes para a sobrevivência dos povos originários, compreendendo os três conceitos que compreendem a base teórica desse estudo: o hibridismo cultural, sob os estudos de Canclini (2008; 2010); o bilinguismo, em suas práticas pedagógicas nas perspectivas da EEI (SILVA, 2006), em conformidade do que preconiza a Lei 11.645/2008; e os princípios e ideais de decolonialidade, como bases importantes para a construção de uma cultura verdadeiramente democrática, equânime e inclusiva.

No curso de Mestrado, onde apresentei ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a dissertação intitulada *Educação e Letramento Intercultural na Aldeia de Assunção do Povo Truká*, sob orientação da professora Dra. Jorgete Pereira de Oliveira, percebi o quanto é incontornável refletir sobre os contextos de aprendizagem e

de se questionar a adequabilidade das práticas pedagógicas, face aos contextos socioculturais. Então, com o objetivo de elaborar uma análise das práticas pedagógicas efetivadas pelos professores das escolas indígenas da Ilha da Assunção, no Opará⁸, apresentei à comunidade acadêmica a escola Acilon Ciriaco, escolhida por ser a mais emblemática da ilha – em formato de oca – e por possuir o maior número de estudantes matriculados (eram 120 no ano letivo de 2016), entre crianças, das séries iniciais até o 6º ano, e adultos, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do horário noturno).

Afunilando a pesquisa e pormenorizando a análise do uso/não-uso das línguas nativas no âmbito da educação indígena e intercultural, a partir das concepções das práticas decoloniais, apresento agora nesta tese, uma temática voltada especificamente para o estudo das línguas autóctones e das pesquisas protagonizadas pelos próprios indígenas.

Entre os enraizamentos, que dão sustentação teórico-metodológica, e os frutos, que aparecem como resultados e *sementes* a serem cultivadas, é preciso a força do caule para manter a árvore de pé e, ainda mais profundamente, o espalhar-se de suas raízes em busca de água e minerais, os nutrientes essenciais para o desenvolvimento e a sobrevivência da planta, a seiva vital que promove a manutenção não só dos corpos, mas dos espíritos. Como uma forma de ramificação, ofereço os estudos sobre o hibridismo cultural, a ideologia da educação indígena e intercultural e o poder dos troncos linguísticos, denunciando os silêncios impostos às populações indígenas do Nordeste, mas evidenciando suas lutas pela sobrevivência humano-epistêmica. Caberá ao leitor fazer as analogias que lhes parecerem mais apropriadas.

Como uma árvore, que procura essa seiva na terra e lança em direção aos seus elementos finais, flores, frutos e sementes, eu pretendo apresentar este trabalho de pesquisa como fruto do meu trabalho como professor da educação básica e como pesquisador dos povos indígenas do nordeste brasileiro. Espero que os leitores compreendam que, através das três temáticas – línguas, educação e pesquisa – que encabeçam a proposta de pesquisa, os elementos de estudo estão profundamente interligados. Embora formem capítulos independentes, estão alicerçados pelos mesmos paradigmas, a descolonização do saber e pela perspectiva dos estudos interculturais. E,

⁸ Opará, rio-mar nas línguas nativas, ou Oparapeba, em sua história pré-colonial, é o Rio São Francisco, mais importante curso d'água da Região Nordeste. Foi rebatizado com o nome do santo católico por Américo Vespúcio, em 1501, quando as naus adentraram pela foz do rio e empreenderam navegação até os primeiros entraves advindos da impossibilidade de navegação, na região da atual Paulo Afonso-BA.

que, como árvores, buscam colher os nutrientes (conhecimentos, saberes, fazeres) dos elementos da terra e produzir resultados que alimentam indivíduos, físicos e epistêmicos, e que afloram novos conhecimentos, como sementes lançadas no solo fértil da pesquisa.

Para mim, metaforicamente, os enraizamentos são as teorias nas quais fui beber conhecimentos e inspiração para executar a tarefa da pesquisa. E, entre esses conhecimentos, corroborando a perspectiva decolonial que abracei, procurei aprofundar os saberes indígenas como as raízes dos conceitos aqui construídos/discutidos. São os povos tradicionais, nativos, primitivos em todos os territórios atualmente delimitados do mundo, a grande fonte de conhecimento, de saber e de fazer-se humano. Assim também pode ser analisada a comparação entre os horizontes da pesquisa. Para minha produção, estou utilizando o termo *horizonte* como a territorialidade dos estudos desenvolvidos, sem deixar de pensar no espaço-tempo do *de vir*: os horizontes como o que se pode enxergar ao longe, mas também como metáfora do futuro, aquilo que se pode vislumbrar, como o saber que se pretende construir agora, e ainda, o que há *de vir*.

Muito dessa utopia começa a ser concretizada a partir de movimentos importantes para a formação das lideranças e dos professores e professoras indígenas no sertão nordestino, como os cursos de formação/capacitação, especialização e mestrado, promovidos e/ou apoiados pelo Núcleo de Pesquisa e Etnicidades Opará, lotado na Universidade do Estado da Bahia, campus Paulo Afonso, e pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, campus Floresta. Participante de ambas iniciativas institucionais, eu posso testemunhar as mudanças de posicionamento sociopolítico e perspectivas para a educação indígena promovidas por estas iniciativas marcadamente interculturais, decoloniais, antirracistas e inclusivas. Propostas nas quais encontram-se abarcados os exercícios de promoção da educação intercultural, vislumbrada por todos que participam dos dois projetos e da Ação Saberes Indígenas na Escola, representadas pelas coordenadoras Floriza Maria Sena Fernandes, do Núcleo de Pesquisa e Etnicidades Opará, da UNEB – Paulo Afonso, e Edivânia Granja da Silva Oliveira, dos Cursos de Especialização do IF Sertão Pernambucano – campus Floresta.

Os frutos dessas ações estão sendo produzidos nos espaços conquistados da EEI e nas possibilidades de produção didática e científica, que já vem acontecendo desde o início deste século nas comunidades pesquisadas. A perspectiva é que, desses frutos, surja uma semente frutífera: uma corrente epistemológica que possa garantir aos povos locais a viabilidade necessária para existir também enquanto produtores dos novos mecanismos das ciências humanas e sociais.

III A árvore da tese

Embora eu apresente no título a expressão “sujeitos silenciados”, de teor altamente derrotista, eu explico que a minha intenção foi salientar que, entre centenas de línguas faladas no Brasil no período da colonização portuguesa, o Ia-tê (yatê ou yaateh), falada pelo povo Fulni-ô, em Pernambuco, é uma das únicas línguas ainda acessadas para a comunicação entre os povos indígenas da Região Nordeste⁹. Isso evidencia o massacre cometido contra as culturas autóctones encontradas no Novo Mundo, desde o século XVI. Por isso, para os indígenas, é crucial buscar em sua história ancestral, o entendimento do mundo físico e espiritual para compreender os processos de negações culturais, subjetividades perdidas e discursos silenciados pelo poder da tríplice dominação, representada pelo capitalismo, cristianismo e colonialismo, aqui compreendidos, respectivamente, pela imposição institucional do Império e, depois, do Estado Brasileiro, que seguiu a diretriz de exploração e aculturação dos povos tradicionais, da Igreja Católica, e das elites recém-estabelecidas.

Em detrimento do termo “silenciados”, asseguro que os povos indígenas das comunidades pesquisadas não foram dizimados nem estão calados diante dos expedientes de dominação. Eles estão, neste momento e de alguma forma, edificando algum expediente de resistência, presente tanto nos embates físicos, retomadas territoriais (história comum a todos os povos aqui citados), quanto nas lutas contra o desconhecimento e o preconceito. E um exemplo disso é a crescente participação dos indígenas nas instituições de ensino superior e pós-graduação, desenvolvendo pesquisas e buscando conhecimentos técnicos sobre a sua própria existência e ressignificação sociocultural em um mundo “globalizado” e excludente.

a) Questões de Pesquisa

⁹ Aqui, eu utilizo o mesmo parâmetro da pesquisadora Fábila Silva (2016), ao excluir o estado do Maranhão, que, embora pertencendo politicamente à Região Nordeste, apresenta características geoclimáticas muito próximas da região Amazônica, tendo parte de seu território (onde estão localizadas as aldeias indígenas que utilizam línguas nativas) inserido na Amazônia Legal, segundo planejamento da União, com o objetivo de organizar políticas públicas de desenvolvimento para regiões com problemáticas afins. Ainda, de acordo com a autora, o estado “não sofreu o mesmo processo avassalador que os demais Estados dessa região” (SILVA, Fábila P. *A prosódia do yaateh*, a língua do povo Fulni-ô. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal de Alagoas – UFAL, 2016).

A partir de uma (re)construção paradigmática, tendo os estudos decoloniais como aporte teórico, eu procuro compreender, apresentar e analisar o papel da pesquisa científica em relação às possibilidades de (re)significação linguístico-cultural dos povos indígenas da região pernambucana conhecida como Submédio São Francisco, aqui denominada Região de Abrangência do Opará (ou Área de Abrangência do Opará). Para isso, pretendo responder às seguintes lacunas:

- a) Como se evidencia o processo de ressignificação sociocultural nas aldeias indígenas de abrangência do Opará em relação à preservação e utilização das línguas autóctones?
- b) Qual o papel da Educação Escolar Indígena e Intercultural na produção/manutenção dos saberes indígenas dentro do processo de sobrevivência sociocultural dos povos indígenas do semiárido pernambucano no século XXI?
- c) Em que a comunidade científica atual, incluindo pesquisadores indígenas, pode contribuir para proposições de políticas públicas que garantam os direitos dos povos nativos brasileiros à preservação do seu patrimônio cultural?

As leis brasileiras que aparam e orientam o ensino bilíngue nas aldeias indígenas, podem ser um prenúncio do respeito devido às comunidades e povos tradicionais latino-americanos na nova conjuntura sociocultural do terceiro milênio. Neste sentido, este estudo pretende dissertar sobre a possibilidade de identificar as línguas originárias dos povos tradicionais como “vivas” na coletividade do seu povo, bem como reconhecer sua ascendência linguística, na possibilidade de identificação de suas raízes históricas, e, assim, edificar mecanismos que viabilizem a publicização e os registros. Para, assim, garantir a seguridade dos povos, indígenas e não indígenas, ao acesso a esse patrimônio cultural, imaterial e ancestral, dos povos indígenas nordestinos, tão rico e tão discriminado.

Por se tratar de uma temática baseada em três aspectos, que envolvem a Educação Escolar Indígena, as línguas autóctones e as pesquisas desenvolvidas pelos indígenas sobre as línguas locais, lanço mão de, respectivamente, três objetivos, que irão direcionar os encaminhamentos de cada um dos três capítulos desta tese, como artigos independentes, interligados pelo tema maior que alicerça todo o projeto de pesquisa: a Educação Intercultural.

b) Objetivos

- a) Apresentar e analisar aspectos socioculturais dos povos indígenas da área de abrangência do Opará, no sertão pernambucano, a partir da concepção e uso das línguas nativas na Educação Escolar Indígena e Intercultural;
- b) Evidenciar a produção científica sobre a temática das línguas autóctones e a participação dos povos indígenas no processo de construção dessa identidade sócio-acadêmica;
- c) Avaliar concepções nos discursos presentes na produção didático-científica dos professores-pesquisadores indígenas nas instituições de abrangência do Opará, evidenciando os cursos de formação e capacitação.

c) Divisão dos capítulos da tese

Reafirmando as duas áreas de interesse – educação e linguagem – como bases da minha formação acadêmica (Pedagogia-UNEB e Letras-UPE) e, entendendo a minha trajetória de pesquisa como fruto do trabalho desenvolvido em duas importantes trincheiras da educação superior (ensino e pesquisa), procuro apresentar essa tese de doutoramento em Educação utilizando a metáfora da árvore, elemento duplamente apropriada para as temáticas desenvolvidas, como analogia da produção de conhecimento e como elemento da natureza, significativo das culturas populares, marcadamente, dos povos tradicionais. Ainda, como sinônimo de “conjunto”, procurei aliar temáticas e metodologias específicas em cada um dos artigos que compõem os capítulos desta tese:

Introdução. Capítulo introdutório em que procuro explicar a necessidade de se trabalhar a temática escolhida como resposta necessária às comunidades indígenas do estado de Pernambuco. Com o subitem *I – O solo teórico*, eu justifico a presença dos paradigmas decoloniais nas discussões sobre educação intercultural e sobre os conhecimentos tradicionais, a partir da ancestralidade e dos saberes indígenas; no subitem *II – Raízes e frutos*, eu apresento, a partir da minha ancestralidade, o meu envolvimento com a temática e o meu interesse pessoal e profissional em tratar de assunto tão próximo. Eu procuro analisar o que posso trazer como contributo aos debates sobre a educação intercultural e as mudanças paradigmáticas necessárias ao incremento de políticas públicas para os povos indígenas de abrangência do Opará; no subitem *III – A árvore da tese*, eu apresento a forma em que pretendo organizar esta tese, capítulos como artigos independentes, embora interligados pela temática geradora (a Educação Intercultural), a serem publicizados e/ou utilizados para promover o desenvolvimento de debates sobre as

temáticas abordadas: os povos indígenas e a Educação Escolar Indígena; as línguas autóctones e as pesquisas atuais; e a produção acadêmico-científica desenvolvida pelos indígenas da região do Opará.

Para compactar esse solo teórico, eu apresento os três capítulos discursivos, em que cada um deles apresenta, além de uma temática específica, uma metodologia de pesquisa particular, propícia ao assunto defendido, assim descritos:

Capítulo 1: *Os povos indígenas do Opará e a Educação Intercultural: uma etnografia crítica.* É o capítulo em que procuro apresentar de forma suscinta os personagens principais desse trabalho de pesquisa, os povos indígenas pernambucanos, especificamente, os habitantes da Região de Abrangência do Opará, em sua relação com a Educação Escolar Indígena. Com metodologia de cunho bibliográfico e etnográfico, baseada em Macedo (2010; 2014), a pesquisa de campo foi realizada nas aldeias dos povos Truká, Atikum e Pankará, que, como critério de inclusão, possuem as maiores populações de aldeados, maior número de estudantes matriculados e, conseqüentemente, mais professores contratados. A ênfase dispensada à aldeia Truká de Assunção é explicada pelo maior número de estudantes em uma única escola (Escola Indígena Acilon Ciriaco, com 120 estudantes matriculados em 2018, segundo a SEC Pernambuco, 2019). A metodologia utilizada aparece na pesquisa bibliográfica, através de artigos e documentos institucionais, e o empírico, de caráter etnográfico, foi marcado por visitas e entrevistas abertas sobre o ensino da língua materna, métodos de ensino das culturas autóctones e o planejamento escolar para implantação da educação intercultural na aldeia. Das três etnias pesquisadas, apenas os Truká são ribeirinhos e os aspectos desse constructo sociocultural são evidenciados. Em nenhuma das comunidades, a língua materna é utilizada na comunicação usual e os estudos do ensino bilíngue encontra-se fragilizado pelo corpo docente.

Capítulo 2: *As línguas autóctones do nordeste brasileiro: uma revisão sistemática.* Neste segundo capítulo, eu apresento um breve histórico sobre as línguas consideradas autóctones, baseado em Revisão Bibliográfica, desde os estudos de Hohenthal, nas décadas de 1960 e 1970, aos principais teóricos do século XXI. Na segunda parte do capítulo, procuro empreender uma Revisão Sistemática Qualitativa, baseada em Botelho, Cunha e Macedo (2011), de artigos publicados em periódicos e repositórios, entre os anos de 2004 a 2019, com o objetivo de analisar o que se tem

produzido sobre as línguas autóctones do nordeste brasileiro, o processo de negação sociolinguística imposto aos povos tradicionais do sertão pernambucano e a importância da manutenção da cultura linguística, ainda que ocorra em comunidades monolíngues, para o exercício de resistência e *re-existência* para os povos indígenas locais.

Capítulo 3: *Formação de professoras/professores e pesquisadoras/pesquisadores indígenas na Região de Abrangência do Opará.* Neste terceiro capítulo, aparecem os efeitos positivos do crescente processo de formação acadêmica e capacitação de professores porque passam as comunidades indígenas em todo o Brasil. Eu procuro dar ênfase aos cursos de formação/capacitação de lideranças e professores indígenas realizados pelo IF Sertão Pernambucano, no campus Floresta, e pelo Centro de Pesquisas Opará, da Universidade do Estado da Bahia, no campus Paulo Afonso, além das duas plataformas da Ação Saberes Indígenas na Escola, também coordenadas e oferecidas por estas instituições. A metodologia utilizada está baseada na Análise Documental, pois se torna imprescindível identificar os cursos oferecidos e os produtos desenvolvidos a partir dessas ofertas, além de entrevistas com professores, coordenadores e alunos. Os resultados, balizados pela Análise do Conteúdo (BARDIN, 2011) e Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 2010), trazem a possibilidade da criação de uma corrente de estudos desenvolvida por pesquisadores indígenas locais, com perspectivas decolonial e intercultural.

Observação: os capítulos desta tese correspondem a artigos científicos, segundo modelo *multipaper*¹⁰, e foram publicados em periódicos científicos brasileiros, a saber: Revista Espaço Ameríndio (da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS), Revista Textura (da Universidade Brasileira – ULBRA) e Revista Id on Line de

¹⁰ O modelo *multipaper* de produção acadêmica consiste na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso em que os capítulos surgem como artigos independentes, o que possibilita a publicação em periódicos científicos e amplia o acesso a essas produções. O referido modelo, em uso corriqueiro nos cursos de Mestrado e Doutorado da atualidade, foi por mim escolhido por serem discutidas nesta tese temáticas que, ainda que complementares e interligadas, podem ser evidenciadas em situações específicas, cujas metodologias de pesquisa são também diferenciadas: as línguas autóctones (o uso ou desuso dessas línguas e a legislação brasileira em relação aos projetos e políticas de ensino-aprendizagens dessas línguas nas escolas das aldeias indígenas), a Educação Escolar Indígena (como principal suporte para a ressignificação sociocultural dos indígenas em suas comunidades e territórios Etnoeducacionais, inclusive na produção de material didático e de pesquisas científicas sobre suas comunidades, ancestralidades e história) e, em especial, a pesquisa científica efetivada pelos povos indígenas da Região de Abrangência do Opará, visto que o acesso e a permanência desses indivíduos nos cursos superiores e pós-graduações aparecem como conquistas recentes dos povos indígenas locais.

Psicologia e Multidisciplinar (ligada à Universidade Federal de Pernambuco – UFPE). As revistas foram escolhidas por serem referências na temática indígena e/ou utilizadas como material de apoio nos cursos de Graduação e Especialização dos quais participam indígenas da Região de Abrangência do Opará.

Considerações Finais: Sem a expectativa de encerrar as discussões, pretendo estabelecer perspectivas de desenvolvimento de novas pesquisas e ações sobre/com os povos indígenas da região Nordeste do Brasil, especificamente, aqueles que têm o Opará como elemento constitutivo de sua cultura, seus saberes e fazeres ancestrais. Pretendo perceber e apresentar os diálogos entre as práticas desenvolvidas na/para a Educação Escolar Indígena como produção da interculturalidade, da decolonialidade e da (re)construção de outras epistêmes.

CAPÍTULO 1¹¹

OS POVOS INDÍGENAS DO OPARÁ E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: UMA ETNOGRAFIA CRÍTICA

RESUMO

Os povos indígenas da Região de Abrangência do Opará, especificamente os Truká de Assunção, fazem uso da Educação Escolar Indígena em suas práticas pedagógicas para promover o processo de ressignificação sociocultural necessário à manutenção da cultura ancestral. Este estudo procura focalizar as práticas para a manutenção/revitalização das línguas autóctones, apresentando o fazer pedagógico intercultural de professores e professoras, protagonistas da formação intercultural indígena no sertão de Pernambuco. A partir de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, apresento entrevistas realizadas entre 2018 e 2021, com professores e professoras da etnia Truká no intuito de apresentar a EEI e Intercultural como mecanismo de conhecimento e reivindicações de direitos, visando o provimento das ausências de políticas públicas de valorização das culturas e dos saberes ancestrais, principalmente, na luta contra o silenciamento das línguas autóctones, imposto por séculos de dominação, exploração e preconceitos. Os resultados apontam para a necessidade de mais estudos sobre a perda (extermínios) das línguas indígenas no Nordeste brasileiro, mas sinalizam a importância das políticas de acesso e permanência de indígenas nas instituições de Ensino Superior, desenvolvendo pesquisas e construindo uma nova história da educação diferenciada que a constituição brasileira propõe. Foi possível perceber o caráter decolonial nas práticas educativas dentro e fora das escolas da Aldeia Truká de Assunção e, ao final, pude constatar o desenvolvimento de práticas que sustentam os saberes ancestrais e promovem a educação intercultural, necessária à manutenção dos povos originários brasileiros.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Descolonização. Hibridismo Cultural.

ABSTRACT

Indigenous peoples in the Opará Area, specifically the Truká de Assunção, make use of Indigenous School Education in their pedagogical practices to promote the process of sociocultural redefinition necessary to maintain the ancestral culture. This study seeks to focus on practices for the maintenance/resignification of autochthonous languages, presenting the intercultural pedagogical practice of teachers, protagonists of indigenous intercultural training in the Pernambuco backlands. Based on a qualitative, ethnographic research, I present interviews carried out between 2018 and 2021, with teachers from the Truká ethnic group in order to present the EEI and Intercultural as a means of access and sociocultural redefinition to provide for the absence of public policies of valorization of ancestral cultures and knowledge, mainly in the fight against the silencing of indigenous languages, imposed by centuries of domination, exploitation and prejudice. The results of the studies point to the need for more studies on the loss of indigenous languages in Northeastern Brazil, but they signal the importance of policies for access and permanence of indigenous people in higher education institutions, developing research and building a new history of differentiated education that the Brazilian constitution proposes. It was

¹¹ O presente capítulo, em forma de artigo científico, encontra-se publicado pela Revista Espaço Ameríndio. Florêncio, R. R., & Abib, P. R. J. (2022). OS POVOS INDÍGENAS DO OPARÁ E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: UMA ETNOGRAFIA CRÍTICA. *Espaço Ameríndio*, 16(1), 105–136. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/117413>.

possible to perceive the decolonial character in the educational practices inside and outside the schools of Aldeia Truká de Assunção and, in the end, I could see the development of practices that sustain the ancestral knowledge and promote the intercultural education, necessary for the maintenance of the original Brazilian peoples.

Keywords: Indigenous School Education. Decolonization. Cultural hybridism.

RESUMEN

Los pueblos indígenas del Área de Opará, específicamente los Truká de Assunção, hacen uso de la Educación Escolar Indígena en sus prácticas pedagógicas para promover el proceso de redefinición sociocultural necesario para mantener la cultura ancestral. Este estudio busca enfocarse en prácticas para el mantenimiento / resignificación de lenguas autóctonas, presentando la práctica pedagógica intercultural de docentes, protagonistas de la formación intercultural indígena en el interior de Pernambuco. A partir de una investigación cualitativa, etnográfica, presento entrevistas realizadas entre 2018 y 2021, con docentes de la etnia Truká con el fin de presentar la EEI y la Interculturalidad como vía de acceso y redefinición sociocultural para atender la ausencia de políticas públicas de valorización de las culturas y saberes ancestrales, principalmente en la lucha contra el silenciamiento de las lenguas indígenas, impuesto por siglos de dominación, explotación y prejuicio. Los resultados de los estudios apuntan a la necesidad de más estudios sobre la pérdida de lenguas indígenas en el noreste de Brasil, pero señalan la importancia de políticas para el acceso y permanencia de los pueblos indígenas en las instituciones de educación superior, desarrollando investigaciones y construyendo una nueva historia de educación diferenciada que propone la constitución brasileña. Se pudo percibir el carácter descolonial en las prácticas educativas dentro y fuera de las escuelas de Aldeia Truká de Assunção y, al final, pude ver el desarrollo de prácticas que sustentan los conocimientos ancestrales y promueven la educación intercultural, necesaria para el mantenimiento de los pueblos originarios brasileños.

Palabras clave: Educación Escolar Indígena. Descolonización. Hibridismo cultural.

Introdução

Este estudo, cujos objetivos principais são apresentar e analisar aspectos socioculturais dos povos indígenas da área de abrangência do Opará, no sertão pernambucano, a partir da concepção e uso das línguas nativas, na perspectiva da Educação Intercultural, apresenta em destaque o estudo sobre as línguas na Educação Escolar Indígena (EEI) do povo Truká da Ilha da Assunção, em Cabrobó.

A principal questão de pesquisa tem como propósito fazer uma análise do uso/não uso das línguas nativas originárias, aqui denominadas autóctones¹², tanto na dinâmica da

¹² Aqui, utilizarei a nomenclatura *línguas autóctones* ao tratar de línguas e idiomas cujas origens remontam à origem da comunidade de falantes, por isso, estão ligadas à essa comunidade específica, ainda que tenham surgido de junções (como qualquer outra língua ou idioma contemporâneo), comuns ao hibridismo promovido pelas históricas trocas culturais. Diferentemente de *línguas nativas*, as línguas dos nativos (ou povos nativos) é uma nomenclatura controversa, visto que é impossível assegurar o local exato do “nascimento” de uma língua e desconsiderar os processos migratórios ancestrais. Portanto, admito o uso como sinônimos não exatos, mas correlatos para *autóctone*, os vocábulos: *indígena*, *ancestral* e *originária*.

aldeia indígena como no sistema educacional, marcado pela EEI, mantido pelo Governo do Estado, através da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEC-PE).

O território habitado pelo povo indígena, localizado na região do submédio São Francisco, é reconhecido como Ilha da Assunção do Povo Truká. Possui cerca de 300 anos de história documentada (BATISTA, 2004) e as línguas autóctones Kipiá (ou Kipiá) e Dzubukuá (ou Uzubukwá, alguns teóricos usam outras grafias), estudadas por Hohenthal (1960; 1971), encontra-se em desuso há cerca de cem anos. Exilados por anos de exploração e extermínio impostos por posseiros, igreja e governos (SANTOS, 2016), os indígenas empreenderam um forte movimento de retomada territorial, iniciado em 1999 (ALMEIDA, 2003) e que produz, até os dias de hoje, o interessante processo de ressignificação cultural que irei descrever adiante.

O povo Truká da Assunção possui a maior população indígena do semiárido nordestino, agrupada em uma única comunidade. Segundo dados do IBGE (2018), são aproximadamente 5 mil habitantes domiciliados na ilha (Arquipélago de Assunção, no Rio São Francisco (BATISTA, 2004)), e, conseqüentemente, a Educação Escolar Indígena possui os maiores quantitativos de alunos matriculados, nos diversos níveis, tendo números anuais aproximados de 1.000 estudantes, segundo a Secretaria de Educação de Pernambuco, entre 2018 e 2020 (SEC-PE, 2020). Os estudantes Truká, da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, encontram-se matriculados em 12 escolas dentro da ilha. No entanto, são obrigados a cursar o Ensino Médio em escolas não indígenas, na sede do município de Cabrobó ou em cidades vizinhas, que oferecem também cursos técnico-profissionalizantes e Ensino Superior

Eu optei por desenvolver o estudo sobre a percepção e ressignificação das línguas autóctones nas escolas da Aldeia-Mãe de Assunção, tendo a população indígena numericamente mais representativa de Pernambuco como critério de escolha. Também, o trabalho de pesquisa foi desenvolvido na Escola Indígena Acilon Ciriaco, por ter encontrado, além de um representativo número de estudantes regularmente matriculados

A minha opção pelo termo *autóctone*, ao meu ver, contempla de forma mais ampla a dimensão que eu julgo essencial neste estudo: língua originária, indígena, advinda de uma ancestralidade, falada (em algum momento da história ou na atualidade) por uma determinada comunidade, registrada por pesquisas. Diversos linguistas e historiadores, incluindo William Hohenthal (1960; 1971), Ruth Montserrat (1994) e Márcio Queiroz (2008; 2012), confirmam a existência das línguas Dzubukuá e Kipiá como idiomas utilizados pelos descendentes dos povos Kariri, denominados Tumbalalá e Truká, atualmente habitantes do norte baiano e região pernambucana do submédio São Francisco, respectivamente. Segundo Hohenthal (1960; 1971), a língua já não era falada nas aldeias desde o início do século XX e, segundo Queiroz (2008; 2012), trata-se de uma língua extinta.

(com média de 100 estudantes/ano), uma quantidade significativa de professores graduados, com especializações diversas, além de professores com notório saber (apenas nas áreas de artes e cultura indígena), sob contratação da GRE Sertão do São Francisco. A escola é emblemática para a comunidade: com o formato de oca, representa a ancestralidade e abriga eventos da população local, como reuniões de professores e lideranças. Como pátio para realizações de atividades festivas, incluindo as rodas de Toré¹³, a escola transformou-se em uma referência para a luta indígena na região.

Ao longo da pesquisa que eu realizei (visitas, registros audiovisuais, entrevistas), pude certificar a Escola Acilon Ciriaco como espaço de atividades de formação profissional dos professores e planejamentos estratégicos para a causa indígena, incluindo a consolidação do processo de retomada do território e ações contra possíveis ameaças aos direitos conquistados. Segundo as narrativas, é possível perceber o diferencial de luta e o posicionamento político desses professores e professoras ao buscarem conhecimentos externos para compreensão de sua participação nos movimentos indígenas, utilizando a formação superior e a pós-graduação como mecanismos de empoderamento para a valorização da cultura, dos saberes e das línguas indígenas.

1 Povos indígenas de Pernambuco e a Região de Abrangência do Opará

A partir de dados do Censo 2018, a população indígena em Pernambuco foi estimada em 53.000 indivíduos para o ano 2019 (IBGE, 2018). Destes, a maioria reside em aldeias ou áreas destinadas “provisoriamente” aos índios através de decretos dos governos estadual e/ou federal, nas regiões do Agreste e do Sertão. No perímetro central do semiárido brasileiro, notadamente na região denominada submédio São Francisco, com clima marcado por longas estiagens (Semiárido HsBH), vegetação de caatinga e grande irregularidade pluviométrica, os povos indígenas habitam a região ribeirinha, cujo trajeto fluvial é atualmente delimitado por grandes represamentos hídricos, de

¹³ O Toré é a mais significativa manifestação cultural dos povos indígenas da América do Sul. Não se conseguiu identificar com precisão sua origem etimológica, mas é, de fato, um ritual místico-religioso, artístico-cultural e de expressão política em terras ameríndias. Os índios brasileiros, das diversas regiões do país, utilizam desse ritual sagrado para efetivar suas demandas frente aos órgãos governamentais, como instrumento de luta e de ressignificação sociocultural, entoando seus toantes, em forma de linhas (linhos), inclusive com o intuito de manutenção das línguas autóctones. Segundo Grünewald (2008), é um dos principais ícones da indianidade nordestina.

Sobradinho-BA a Paulo Afonso-BA, de responsabilidade da Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF).

Entre as principais povoações indígenas pernambucanas, encontram-se os povos: *Fulni-ô* (no atual município de Águas Belas), *Xucuru* (Pesqueira), *Kapinawá* (em território que abarca os municípios de Ibimirim, Tupanatinga e Buíque), *Kambiawá* (Ibimirim), *Pipipã* (Floresta), *Pankará* e *Atikum* (em Carnaubeira da Penha, ex-distrito de Floresta), *Tuxá* (Inajá), *Pankararu* (Tacaratu, Jatobá e Petrolândia), *Pankauiká* (Jatobá, ex-distrito de Petrolândia) e *Truká* (da *Ilha da Assunção*, em Cabrobó, e *Truká Tapera*, em Orocó), conforme o mapa a seguir (Imagem 1).

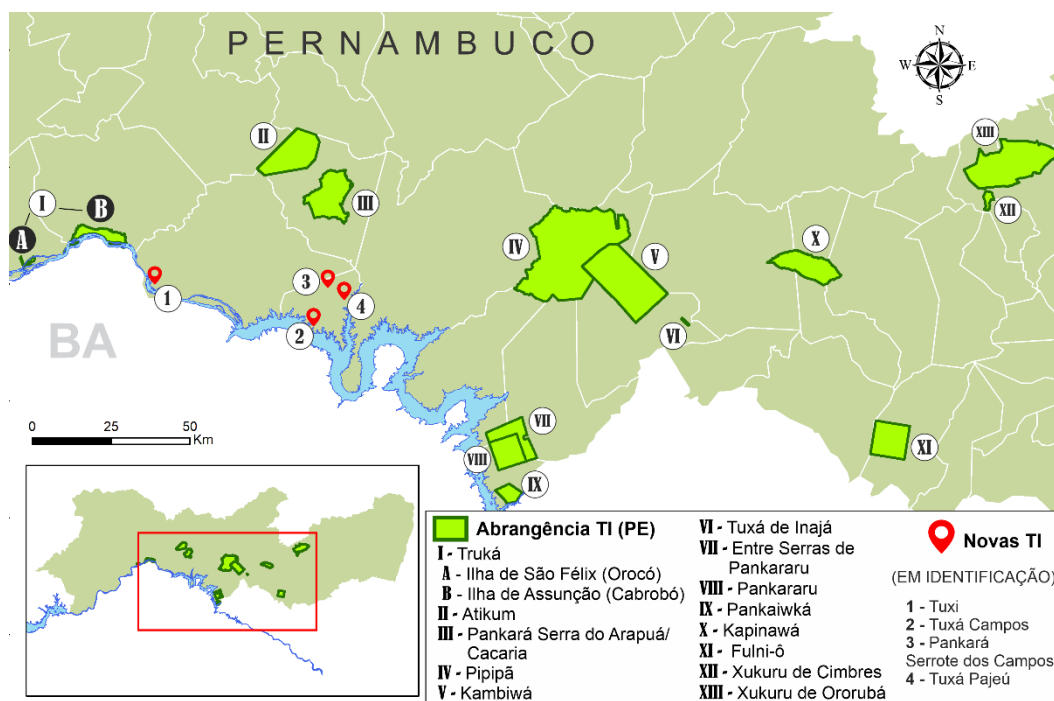


Imagem 1: Povos indígenas de Pernambuco. Fonte: OLIVEIRA, E. G. S. (2020).

Os povos indígenas do Opará (“rio-mar”; designação pré-colonial para o Rio São Francisco utilizada por diversas etnias indígenas), conforme denominação de Batista (2004), habitam regiões ribeirinhas ou de estreita dependência com o rio, como fonte de sobrevivência, agricultura, transporte e religiosidade. Será utilizado o termo Região de Abrangência do Opará (RAO) ou Área de Abrangência do Opará¹⁴, que tem como critério

¹⁴ Utilizarei como território geográfico desta pesquisa, o perímetro por mim denominado de *Região de Abrangência do Opará* – ROA (ou área de abrangência do Opará), incluindo as comunidades indígenas que utilizam como fonte primária de água o manancial aquífero do Rio São Francisco (chamado de Opará pelos descendentes dos Kariri, em toda a sua extensão norte-nordeste, segundo Batista (2004)). Por serem descendentes dos mesmos povos, estarem localizadas no semiárido pernambucano, fazendo parte da região da caatinga e da mesma Unidade da Federação, as comunidades indígenas pesquisadas constituem laços socioculturais muito próximos.

de inclusão nesta pesquisa, a área geopolítica denominada Médio e Submédio São Francisco, do território pernambucano. Também, por fazerem parte das Gerências Regionais de Educação (GRE), seccionais 13 (Sertão do Submédio São Francisco) e 14 (Sertão do Médio São Francisco), da Secretaria de Educação de Pernambuco (SEC), mantenedora da rede estadual de educação e, portanto, responsável pela Educação Escolar Indígena (EEI), institucionalizada nas escolas das aldeias. A seccional identificada como Região 13, também conhecida como Itaparica, tem sede na cidade de Floresta e é responsável pelos municípios de Floresta, Tacaratu, Petrolândia, Carnaubeira da Penha, Itacuruba, Jatobá e Belém do São Francisco. A seccional 14, identificada como do Sertão do São Francisco ou Submédio São Francisco, com sede em Petrolina, abrange os municípios de Petrolina, Afrânio, Dormentes, Lagoa Grande, Santa Maria da Boa Vista, Orocó e Cabrobó, como apontado no mapa da Secretaria de Educação de Pernambuco.



Imagem 2: Gerências Regionais de Educação (GRE) da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Fonte: SEC-PE, 2016.

Portanto, estão incluídas na Região de Abrangência do Opará (ROA), as aldeias Atikum, Pankará, Pankararu, Entre Serras de Pancararus, Pipipã, Tuxá e Truká. No entanto, o estudo pormenorizado desta pesquisa procurou analisar apenas a EEI do povo Truká, da Ilha de Assunção, no município de Cabrobó, visto que se trata de uma narrativa que representa as demais por apresentarem características comuns, como: povo monolíngue em língua portuguesa e EEI consolidada, mantida pelo Governo de Pernambuco, em que todos os professores são indígenas. Embora, apesar de contextos socioculturais e histórico de ancestralidade comuns, baseados na interdependência do curso d'água mais importante da Região Nordeste do Brasil, os Truká se diferenciam dos demais povos da região, por serem os únicos ribeirinhos.

Além das trocas culturais e dos deslocamentos impostos aos povos citados, os indígenas voltaram a se encontrar em um período relativamente recente de suas histórias e em busca de um bem comum: a construção do conhecimento (SILVA, et al, 2012; OLIVEIRA, 2020). Desde o início da década de 2010, participam das formações da Ação Saberes Indígenas na Escola e dos cursos de Especialização em Educação Intercultural, promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, campus Floresta. Ao se perceber as relações de convivências significativas e trocas culturais históricas, estas aldeias estabelecem atividades comuns em relação ao sentimento de imaterialidade da língua (não fazem uso corrente das línguas autóctones) e às concepções da interculturalidade na EEI.

2 Contexto histórico: legislação e silenciamentos

No Brasil, do século XVI até a metade do século XX, a oferta de programas educacionais aos povos indígenas esteve pautada pela catequização e integração dos índios à sociedade nacional, o que chamo de aculturação. As legislações estabeleciam como dever (poder) do Estado incorporar os índios à cultura dominante, considerada de prestígio. Historicamente, houve o contato dos nativos com algum tipo de educação escolar cujos objetivos eram o ensino religioso e civilizar os indígenas, negando-lhes suas identidades e lhes impondo uma cultura que não era a sua. Visto assim, é fácil perceber uma educação voltada para a dominação e o silenciamento de saberes ancestrais, línguas e religiosidade.

Dessa forma, no decorrer de muitos anos de colonização, a instituição escolar esteve presente entre diversos grupos indígenas, mas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades e culturas diferenciadas.

Para melhor compreender o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, além das políticas implementadas, faz-se necessário investigar também a legislação, pois, um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas (AZEVEDO, 1996, p. 56).

No entanto, estas discussões só passaram a fazer parte das políticas públicas, principalmente no âmbito da educação, a partir da Constituição de 1988 e, mais efetivamente da Lei 11.645, de 2008. Promulgada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, a lei, conhecida como Lei do Ensino Bilíngue, que altera a Lei 10.639/2003, versa sobre os currículos da educação básica, ao dizer, em seu artigo 26-A:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008, Decreto 26, s/p).

Ainda que o amparo e as orientações ao ensino bilíngue nas aldeias indígenas possam ser um prenúncio do respeito devido às comunidades e aos povos tradicionais latino-americanos na nova conjuntura sociocultural, ainda é preciso empreender um grande estudo sobre a identificação das línguas originárias desses povos, enquanto elementos vivos e culturais, reconhecer sua ascendência linguística na possibilidade de identificação de suas raízes históricas e descortinar os discursos calados em séculos de dominação, subjugados por um Estado que se institucionalizou como laico e monolíngue, em detrimento da *pluridiversidade* e do *multiculturalismo*.

Os direitos assegurados aos povos indígenas na Constituição de 1988 são o resultado da política internacional e da atuação dos índios que, juntamente com os movimentos de apoio aos indígenas, articularam-se, barrando ações discriminatórias de forças contrárias aos interesses indígenas, participando das discussões para que seus direitos fossem reconhecidos.

Artigo 215 - O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Artigo 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988, p. 282).

A garantia de direito às especificidades dos povos indígenas está assegurada nos textos legislativos, ainda que essencial, não basta para tornar efetivos nas práticas das desigualdades sociais que deixam raízes profundas na ordem social brasileira e manifestam-se na exclusão de amplos setores, que seguem submetidas a formas variadas na previdência social do acesso à justiça, à educação e à saúde. A Constituição Federal

de 1988 reafirma a obrigatoriedade de a nação brasileira construir seu PNE definido no artigo 214:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do país (BRASIL, 1988, p. 314).

Essa educação sempre esteve ancorada na legislação que, durante séculos, não levou em consideração toda a diversidade cultural, a cosmologia e as práticas sociais tradicionais. A Constituição brasileira garante o direito da identidade cultural, possibilitando que a escola indígena se tornasse um instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas. Assim se refere o artigo 210:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. 2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, p. 300).

Nesse sentido, na Educação Escolar Indígena, devem estar garantidos os saberes tradicionais e a valorização dos costumes e cresças que são vivenciadas no cotidiano. As discussões acontecem em torno das especificidades étnicas e culturais, na autonomia do povo e no trabalho coletivo, assegurando as políticas existentes em nosso país.

2.1 Diálogos sobre Educação Escolar Indígena e Intercultural

A Educação Escolar Indígena é um dos elementos mais significativos do empoderamento conquistado pelos povos indígenas do Brasil, em sua narrativa de opressão e silenciamento durante séculos de dominação, notadamente, nas aldeias indígenas do nordeste brasileiro, com carência de informações sobre as culturas autóctones dos povos locais, vitimados duplamente pela exploração dos não indígenas, identificados por mim em três macroestruturas: governos, elites e igreja. Segundo Oliveira (2014), os povos indígenas do Nordeste sofreram a invasão primeira, com a chegada dos colonizadores, e, posteriormente, nos séculos XIX e XX, quando foram barbaramente excluídos das políticas públicas de amparo aos índios, por não serem mais considerados indígenas, exatamente por terem sofrido com o maior contato, com o cruel processo de miscigenação e, conseqüentemente, pelo preconceito por serem povos com mais aparente mestiçagem e, na maioria das vezes, sem fazerem uso de um idioma nativo.

Mas, nenhum dos processos de silenciamento impostos aos povos originários passaram ilesos ao movimento indígena, que adquiriu força ao ser evidenciado por lideranças nacionais e internacionais como o Cacique Raoni, o Cacique Juruna, artistas, pesquisadores e políticos sensíveis à causa indígena. Ao longo dos anos, os povos indígenas têm conquistado esses espaços, sempre através de lutas históricas, incluindo aí a legislação da EEI, inserida nas leis da educação brasileira, como uma educação diferenciada, na tentativa de garantir os direitos básicos, como cidadãos brasileiros, e pleiteando uma educação intercultural e autônoma, que respeite e legitime as especificidades culturais de cada etnia.

Na busca do fortalecimento de práticas escolares que permeiam a cultura e educação indígena, é importante ratificar a diferença entre Educação Escolar Indígena e educação indígena para podemos entender o processo histórico da educação escolar indígena. A educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a EEI diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, ou seja, refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais, abrindo caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (LUCIANO, 2006).

Legítimo a ideia do pesquisador indígena Gersen Luciano Baniwa, autor de referência deste estudo, com a minha prática etnográfica. Observo que a educação indígena busca fortalecer os conhecimentos indígenas, com o intuito de ratificar as experiências entre as etnias, possibilitando o resgate do patrimônio cultural indígena na educação através da educação escolar indígena, pois, as sociedades indígenas, em sua longa e diversificada trajetória, vêm produzindo conhecimentos sobre o ser humano, natureza e cultura, que deveriam ser os princípios básicos da educação escolar indígena em suas comunidades.

A perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa da educação que busca – para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas – entender e promover, lenta e progressivamente, a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientem a vida das pessoas a partir de princípios colaborativos. Segundo Geertz (1984, p. 54), “compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade”, trazendo assim,

segundo a história, relações profundamente conflitantes e dramáticas. Entre esses conflitos está o fato de o pesquisador não compreender as nuances da cultura que estuda, mas entender que ela existe e que, ainda que esteja subjugada, excluída, silenciada, ela respira e é expirada por todos que a compõem.

Atualizando esses conceitos, Messeder (2018) diz o quanto é necessário compreender a cultura como “uma trama simbólica que organiza e orienta os sentidos coletivos de ser e estar no mundo, um mapa cognitivo e perceptivo traduzido em códigos de comportamento, de relações dos seres humanos com a natureza e entre eles mesmos” (p. 10). E, como codificação, eu corroboro o pensamento de Messeder (2018) ao lincar a linguagem como atividade cultural sublime da comunicação humana e atemporal. A cultura como linguagem só pode ser entendida no seu contexto e lógica própria de concepção, enunciação e prática.

3 As veias abertas pela metodologia descritiva

Entre as técnicas de investigação sociocultural, sempre acreditei que os mecanismos (métodos e técnicas) da pesquisa etnográfica fossem os mais apropriados para a temática em questão, na busca por (re)conhecer e compreender as nuances socioculturais do outro. Com o auxílio dos estudos de Macedo (1988; 2010; 2012), procurei focar o trabalho dos professores e professoras Truká.

[...] esta figura do professor estudioso dos meios educacionais de percepção contextualista, interpretacionista e crítica, denominado aqui de educador-etnoperesquisador-crítico que, ressignificando contextualmente as aspirações que edificaram o mito de Hermes, revitaliza o seu espírito curioso, astuto e ao mesmo tempo afeito à compreensão dos incessantes espetáculos do mundo dos homens (MACEDO, 1988, s/p.).

Os estudos etnográficos deixam claro que o novo pensar científico pode nos conduzir a lugares/campos/situações nunca antes imaginados, porque não se usam hipóteses em pesquisas qualitativas, e isto é o real teor da etnografia. Segundo Geertz (1978), o objeto de pesquisa e o seu sujeito devem estar lado a lado, pois pressupõe o estar na pesquisa, adentrando limites do objeto e fazendo-o também sujeito no processo de buscas. Por isso, para a pesquisa empírica, necessária à compreensão da participação dos professores e professoras indígenas nesse primeiro momento do estudo, escolhi três instrumentos pertinentes para o estudo, selecionados por se tratarem de mecanismos de caráter genuinamente etnográfico, principalmente, devido à possibilidade de se captar

uma variedade de informações, contextos e nuances importantes para o entendimento do sujeito do estudo, na sua prática cotidiana, na formalidade da educação e na informalidade da vida: as entrevistas abertas, a produção do diário de bordo e a observação participante.

A partir das primeiras visitas efetuadas à comunidade, pude fazer um breve levantamento do que eu pretendia trabalhar: 13 professores da escola Acilon Ciriaco, maior e mais importante centro educacional da ilha, com 116 estudantes matriculados no ano de 2019, entre crianças e adolescentes, nos turnos matutino e vespertino, e adultos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Fundamental I e II, no horário noturno.

As entrevistas, inicialmente de forma aberta e não-estruturada, visando conhecer o professor e o educando no processo de ensino-aprendizagem, foram o ponto de partida para elucidar a questão inicial da problemática. Após os primeiros contatos, entrevistei de forma mais direcionada professores e professoras sobre as temáticas que envolvem as línguas nativas, o desenvolvimento de estudos sobre as línguas Dzubukuá e Kepingá, segundo os estudos de Hohenthal (1971), e as práticas de (re)conhecimento desse importante elemento da ancestralidade Truká.

A entrevista aberta é um dos principais recursos da etnopesquisa, pois ultrapassa a simples função de coleta instrumental de dados. Com uma estrutura flexível, a entrevista pode começar numa situação de total imprevisibilidade em meio a uma observação ou em contatos fortuitos com os participantes. Aqui, se deve ressaltar a sensibilidade, a atenção e a perspicácia do pesquisador em manter o foco, mas sem perder nuances importantes para o enriquecimento do trabalho de pesquisa. “A conversa corrente, ordinária, é um elemento constitutivo da observação participante: o pesquisador encontra pessoas e fala com elas à medida que participa das atividades pertinentes, pede explicações, solicita informações, procura indicações” (MACEDO, 2012, p. 104). Logo após, seguiu-se o processo de normatização das informações, cujos principais objetivos eram conhecer a Educação Escolar Indígena em suas práticas cotidianas e a possibilidade de estudos sobre as línguas autóctones do povo. É preciso deixar claro que eu não tinha a intenção de desenvolver uma etnografia sobre o conjunto da sociedade estudada, mas sim, sobre esquemas perceptivos e cognitivos em relação ao objeto de estudo, de forma mais específica, no que se refere aos professores da escola: as línguas autóctones, o seu uso (ou não), a relação do povo com essa língua e com o seu silenciamento. Então, o meu objetivo etnográfico foi alcançar o entendimento das apreensões que eles têm de tais fenômenos e de que maneira pode-se dialogar com essas concepções.

Outro importante elemento da etnografia é o diário de bordo, que teve início ao cruzarmos a ponte que liga a aldeia mãe de Truká à cidade de Cabrobó. Nas páginas iniciais, já consta uma minuciosa descrição da ilha, enquanto elemento geográfico natural e espaço idílico de recolhimento e reconhecimento da nação indígena local. Por se tratar de uma ilha que, apesar do fácil acesso à cidade através de estradas asfaltadas e ponte construída ainda na década de 1960, teve por muitos anos a entrada proibida para não indígenas, segundo defende o cacique Bertinho Truká, em entrevista:

Era preciso deixar as “coisas ruins” do lado de fora. Então o povo Truká expulsou os posseiros e as missões religiosas, que só defendiam o direito dos poderosos. Se teve violência, foi iniciada pelos brancos, os índios só fizeram se defender. muitos dos nossos foram covardemente assassinados (TRUKÁ, Bertinho, em entrevista em 20 de agosto de 2016, apud FLORENCIO, 2016, p. 28).

E, por fim, a observação participante como técnica de coleta de dados empíricos na pesquisa quanti-qualitativa. Embora considerado um método tradicional, no sentido de ser o mecanismo mais utilizado desde o início das informações técnico-científicas catalogadas, trata-se de um elemento dinâmico e subjetivo. Por isso, são grandes os riscos do pesquisador se permitir a passionalidade ou o olhar acostumado para o objeto de análise. É uma proposta, como alega Macedo (1988), entre outros estudiosos, tanto antiga quanto contemporânea e tão óbvia quanto inovadora.

Optei por entrevistar professores e professoras indicados pelo Cacique Bertinho Truká, que são, coincidentemente, as principais lideranças locais, entre as quais, há aqueles considerados guardadores dos saberes indígenas locais, além de desenvolverem trabalhos voltados para o processo de ensino-aprendizagem das línguas locais, história e arte da cultura indígena. Dessas pessoas, é importante que se registre os nomes, a formação acadêmica e a função nas comunidades e na Educação Escolar Indígena, dentro e fora dos territórios indígenas. Além do Cacique Neguinho, do Cacique Bertinho Truká, e do Pajé Adão Vieira dos Santos, os protagonistas da EEI em Truká entrevistados para esse estudo foram: Maurílio Nogueira, pedagogo e discente do Mestrado em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, ex-coordenador da Secretaria de Educação de Cabrobó; professora Claudete da Silva Barboza, graduada em Letras, discente do Mestrado em Antropologia, da Universidade Federal do Ceará, /UFC; professora Arteniáza Pereira, graduada em História, Especialista em Educação Contextualizada e em Educação Intercultural (UFPE); professora e liderança local Pretinha Truká, graduada em Pedagogia e Especialista em Educação Intercultural (UFPE); professora Maria

Rosicláudia dos Santos, Pedagoga e especialista em Educação; professora Ana Cleide dos Anjos, graduada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia; professora Izomar Santos, formada em Letras; professora Maria Aparecida Santos, formada em Letras; Francisco Júnior Truká, professor de Arte Indígena, com notório saber e liderança indígena; e Cícero Truká, liderança indígena e professor com notório saber, além do cacique e pesquisador Yssôr Truká, da aldeia Truká Tapera.

A pesquisa de campo, marcada pelas visitas, entrevistas e registros audiovisuais, foram realizadas no período de um ano, entre o final de 2018 e o início de 2020, durante visitas às comunidades citadas, tendo como foco o povo Truká. No entanto, as observações *in loco* precisaram ser suspensas em março de 2020, quando o mundo inteiro foi surpreendido pelo decreto de pandemia, emitido pela OMS (Organização Mundial da Saúde), devido ao risco de contaminação pelo Novo Coronavírus (Sars-Cov-2) e da doença que ficou conhecida por Covid-19. Adianto que a série de entrevistas e a produção de material fotográfico e audiovisual passaram a ser retomadas remotamente, via dispositivos tecnológicos digitais, em caráter colaborativo entre mim e os indígenas. O que ocasionou grandes prejuízos para a realização das pesquisas em relação aos prazos, mas em nada prejudicou a oitiva dos sujeitos do estudo. As narrativas aqui apresentadas dão conta de uma história de silenciamentos impostos e confrontos necessários, mas principalmente, de um local privilegiado para o processo de pertencimento e manutenção da cultura indígena no sertão pernambucano: a escola indígena.

4 Os saberes de um povo: elos da interculturalidade

Ao entrar na Ilha da Assunção pela primeira vez, ao mesmo tempo que maravilhado com aquele paraíso, como descrito no diário de campo¹⁵ e no artigo *Paraíso na terra tem dor e sofrimento: o povo Truká da Ilha de Assunção*¹⁶, em Pernambuco, eu pude conhecer uma comunidade com forte discurso de empoderamento, em relação às recentes conquistas territoriais e sociais. No entanto, um sentimento de ausência (silenciamento) pairava no ar e que poderia ser traduzido pela ausência de políticas voltadas às línguas originárias, mas, ao mesmo tempo, havia a necessidade e a vontade

¹⁵ Diário de Bordo (ou diário de campo) acessível no blog etnolinguagens.webnode.com, disponível em: <https://etnolinguagens.webnode.com/registros-de-pesquisa/>

¹⁶ Artigo publicado em: SILVA, E. H.; SANTOS, C. A. B.; OLIVEIRA, E. G. S.; COSTA NETO, E. M. História Ambiental e História Indígena no Semiárido Brasileiro. Editora UEFS, 2016.

de se aprofundarem nesses estudos, ainda que se tenha consciência que o chão da escola é e será o espaço dessas conquistas, para os indígenas.

Eu tinha inúmeras perguntas a fazer às professoras indígenas de Truká antes de compreender a ligação entre a EEI e as línguas autóctones da aldeia, visto que os indígenas são monolíngues e a escola alfabetiza a todos em língua portuguesa. Por isso, as entrevistas abertas foram essenciais para eu entender o quão tênue é essa relação entre o que é visto (ou não) pelos não indígenas, como imaterialidade, e a relação de pertença e de respeito aos saberes ancestrais, no caso específico: as línguas Dzubukuá e Kepiá, relatada por todos os entrevistados e abordada por pesquisadores das línguas nativas do Nordeste, incluindo Hohenthal (1960; 1971), Montserrat (1994), Grupioni (1994) e Queiroz (2008; 2012), principais referências no estudo dessas línguas.

Então, conhecer por dentro a história dessas pessoas que tiveram o seu idioma silenciado e excluído do processo de ensino-aprendizagem por políticas voltadas para a eugenia e aculturação, no período de dominação que se perpetua no Brasil desde a colonização portuguesa, era essencial para se compreender o movimento de ressignificação sociocultural empreendido pelo povo Truká de Assunção, desde a retomada do seu território ilhéu, nos últimos anos do século XX.

Os Truká habitavam a região ribeirinha do Opará (São Francisco) desde meados do século XVII, como demonstram fatos narrados em diversos documentos, cartas e registros que historicam a sua fundação do povoamento, no ano de 1772, segundo pesquisadores da comunidade, entre eles, Batista (2004; 2009), Almeida (2003; 2010), Santos (2016) e o próprio Hohenthal (1960; 1971). Depois da “colonização” orquestrada pelas forças governamentais de Pernambuco, através da instalação da Comarca de Floresta (IDPE, 1981), a invasão de criadores de gado e as missões católicas, os indígenas, acuados, tiveram que emigrar do seu território nativo, fazendo surgir comunidades Truká, de menor porte, em cidades de Orocó (PE), Paulo Afonso (BA) e Sobradinho (BA), na época, municípios de Santa Maria da Boa Vista (PE), Glória (BA) e Juazeiro (BA), respectivamente, conforme imagem 3.

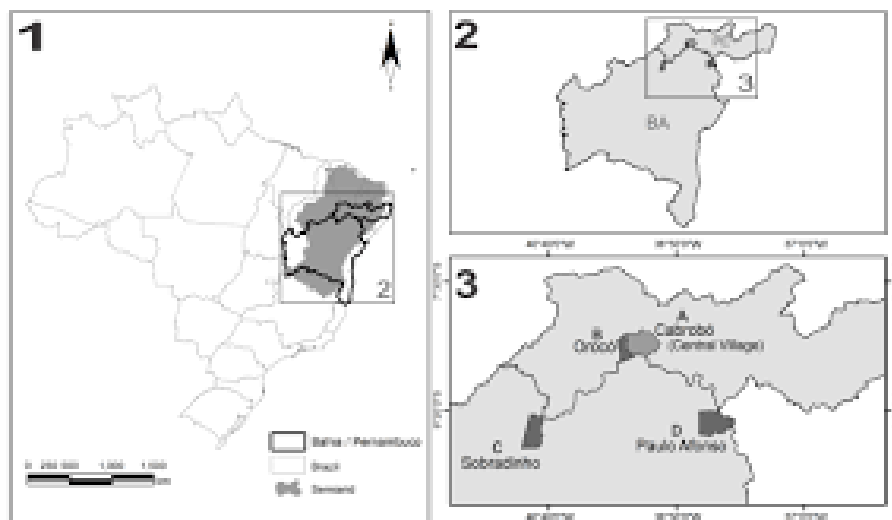


Imagem 3: Mapas da Região de Abrangência do Opará: área de caatinga (1); divisa entre os estados de Pernambuco e Bahia (2); e aldeias Truká (3). Fonte: SANTOS, 2016.

O território físico-geográfico – o Arquipélago de Assunção, formado pela ilha-maior e diversas ilhas menores, sem habitação permanente (BATISTA, 2004) – foi concretamente reconquistado a partir dos movimentos de retomada protagonizados pelos indígenas em um processo que se estendeu da década de 1980 a 1999.

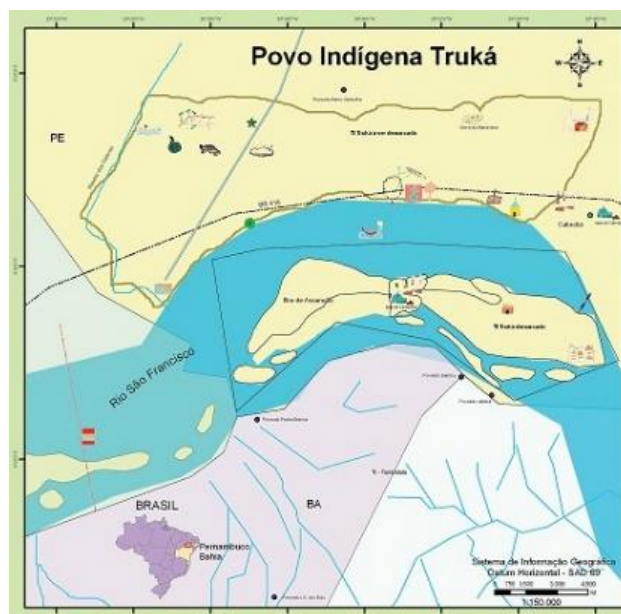


Imagem 4: Mapa do território indígena Truká, em destaque a Ilha de Assunção. Fonte: Almeida (2003)

Durante as entrevistas com os habitantes locais, eu pude perceber a mesma historicidade encontrada nas referências etnográficas, antropológicas e linguísticas dos pesquisadores que me antecederam. Uma das narrativas, produzida pela professora

Claudete da Silva Barboza, também descreve o sentimento que nutria o povo Truká durante o movimento de retoma:

Nós tivemos nossas famílias expulsas. As lideranças indígenas de Truká tiveram que fugir na calada da noite para não serem assassinadas, como foram Dena, Jorge e muitos outros. Depois de décadas exilados, nós voltamos, com a força dos guerreiros Truká e de nossos antepassados, confiando nos Encantados de Luz, fizemos a retomada, sofrendo todo tipo de humilhação. Até que, em 1999, conseguimos colocar para fora todos os posseiros e criadores de gado, junto com o seu gado, que foi arrebanhado pela ponte que liga nossa aldeia à cidade de Cabrobó. Era boi e vaca invadindo as casas e o comércio da cidade, o que fez o povo aumentar o preconceito contra o povo Truká. Mas, nós não aceitávamos mais esse povo e esse gado que não era nosso lá, pastando sobre o sangue de nossos antepassados (BARBOZA, Claudete da Silva, em entrevista via WhatsApp, em 31/03/2021).

Esse episódio da história do povo Truká já havia sido mencionado nos estudos de Almeida (2003; 2010). Segundo o autor, a comunidade passou por diversos deslocamentos ao longo do tempo, mas o mais importante teve início da década de 1980, quando os índios, há séculos expulsos de suas terras por forças do governo, igreja e elite locais, empreenderam um intenso processo de retomada que se concretizou de forma definitiva apenas em 1999, com a definitiva expulsão de posseiros, criadores de gado e grupos religiosos.

Durante os anos iniciais do século XXI, o acesso à ilha era proibido aos não índios, devido à revolta que os indígenas estavam por terem sido expropriados anteriormente. Foi uma medida necessária para evitar uma nova invasão de não índios e exploradores dos recursos naturais da ilha. O receio dos Truká era que a história se repetisse: a comunidade recebeu “pessoas com boas intenções”, entre elas estavam padres evangelizadores, pecuaristas, extrativistas e o Estado, oferecendo melhores condições de vida, o que nunca de fato aconteceu. Atualmente, a ilha dispõe de precários serviços de acesso à água, energia, internet, saúde e transportes; conta apenas com um posto de saúde e uma estrada de 24 km de asfalto em precárias condições de tráfego. A educação, tema primordial desse trabalho de pesquisa, foi um árduo processo de conquista: atualmente, todos os professores e professoras da EEI são indígenas, com formação superior ou notório saber. O movimento pela EEI na comunidade aconteceu concomitantemente ao Movimento de Retomada¹⁷, como narra a professora Edilene Pajeú (Pretinha Truká).

¹⁷ O Movimento de Retomada, como ficou conhecido, é o período marcado pela organização do retorno dos índios Truká ao seu território originário, a Ilha da Assunção, no município de Cabrobó-PE. Segundo os pesquisadores Batista (2004), Oliveira (2014) e Santos (2016), esse movimento é marcado por episódios de violência em que foi preciso intervenção militar. Após anos de exílio e sofrimento, sem-terra e sem trabalho

Em 1999, tive minha 1ª experiência como professora de Jovens e adultos no território Truká, através do Programa do SENAR durante 06 meses. Em 1999 também foi o ano que fizemos nossa 4ª retomada pelo território Truká. Nesse mesmo ano, me engajei junto às lideranças e professores do meu povo na luta por uma Educação Específica, diferenciada e Intercultural. Em 1999, comecei a participar de vários espaços que se discutia Educação Escolar Indígena, contribuí com a Criação da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco – COPIPE, da qual sou membro até os dias atuais. No final do ano de 2000, criamos a organização interna de Educação a Organização de professores Indígena Truká- OPIT, que conduz em nosso povo todo processo de desenvolvimento político e pedagógico da nossa educação (PRETINHA TRUKÁ, em entrevista via WhatsApp, em 12 de maio de 2021).

A pedagoga Rosicláudia sempre sonhou com livros, relata que chorou ao ter retirado das mãos o primeiro livro que pensava ser seu, em tenra infância. No entanto hoje, tem acesso aos inúmeros volumes didáticos e paradidáticos que chegam à aldeia, advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para a escola que coordena na comunidade indígena de Truká. A professora-pesquisadora, assídua frequentadora das formações de capacitação didático-metodológica do programa Sabres Indígenas na Escola, narra sua experiência com a alfabetização e o letramento uma breve história que é praticamente o resumo da coletividade Truká:

Ao saber que aquele não era um livro meu, me senti traída. eu devia ter entre 8 e 10 anos e tinha muita dificuldade para ler. Como eu poderia ler um livro inteirinho, por menor que ele fosse, em apenas uma tarde? Era impossível, mas, ainda assim, o livro foi tirado de mim e guardado em uma estante empoeirada. Eu, por muito tempo perdi o gosto pela leitura, a vontade de aprender a ler e a escrever. Só depois, na idade adulta, percebi que eu deveria ter iniciado a minha luta naquela época. Eu era uma criança e tinha sido ensinada a esconder que era índia, guerreira (SANTOS, Rosicláudia; entrevista em 14 de maio de 2021).

4.1 A coletividade Truká

A partir das visitas realizadas, eu pude observar as práticas das professoras alfabetizadoras, no primeiro momento, a partir de atividades de letramento, com crianças em processo de alfabetização, já com total assimilação da interculturalidade, em um

digno, os indígenas, ao reconquistarem a ilha, expulsaram os posseiros e proibiram a entrada de não indígenas, com auxílio de órgãos protetores, como a ala progressista da Igreja Católica, defensoria do Estado de Pernambuco e Funai (Fundação Nacional do Índio).

exemplo de coletividade compartilhado por todas as professoras e que é absorvido pelos estudantes e, conseqüentemente, pela comunidade. O engajamento coletivo é perceptível nos discursos contemporâneos da comunidade escolar de Truká Assunção. Estão presentes nesse movimento de ressignificação e descolonização, tanto as narrativas dos ancestrais, quanto as próprias vivências comuns do povo que promoveu a retomada do território.

Estive ao lado de pessoas que não sabiam qual o seu papel na sociedade brasileira. Acredito que, com minha ajuda e das minhas colegas professoras, temos feito com que as crianças, ainda bem pequenas entendam as propostas da EEI, em virtude de construirmos uma identidade coletiva, como sempre foi a cultura do nosso povo (PRETINHA TRUKÁ, em entrevista via WhatsApp, em 12 de maio de 2021).

A proposta da coletividade é a própria razão de existir da Educação Intercultural. De acordo com Batista (2004) e Luciano (Baniwa) (2006), os indígenas, ao lutarem pela EEI diferenciada, em um movimento de resgate da ancestralidade, estão, ao mesmo tempo, defendendo uma postura de interculturalidade, pois o fazem de forma coletiva, sem apresentação de resultados hipotéticos, mas, de forma etnográfica, identificando o que podem fazer para justificar essa ressignificação, visto que o processo de colonização vigente, marcado pela aculturação, sincretismos e distorções midiáticas, detém um grande poder sobre os indígenas, marcadamente, sobre a juventude. Como aborda a professora Ana Cleide.

Muitos dos nossos jovens querem a tecnologia, querem o bem-bom da civilização. Não entendem que aqui é uma outra civilização. Eles achavam que índio era peça de museu. Fizeram com que eles pensassem assim... (ANJOS, Ana Cleide, em entrevista em 04 de abril de 2019).

A luta contra os povos indígenas toma-se forma em um movimento de aculturação, que passou a ser política pública desde a década de 1940 e obteve seu auge durante o período ditatorial (1964-1984), quando as grandes obras de infraestrutura, como a abertura de estradas (Transamazônica) e a construção de grandes reservatórios para barragens hidrelétricas¹⁸, tornaram-se símbolos do “desenvolvimento”, mas era também o caminho sem volta das invasões etnoterritoriais e ideológicas sobre os povos nativos no Brasil. No entanto, segundo Silva (2014), o processo de destruição das culturas e de

¹⁸ No nordeste brasileiro, mais especificamente nos estados da Bahia e Pernambuco, esse período foi marcado pela criação de barragens como Sobradinho e Itaparica (atual Luiz Gonzaga), além das cinco usinas já em atividade em Paulo Afonso (BA), desde a década de 1960. Tratava-se da reestruturação do setor energético, capitaneado pela Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF), com sede em Recife, que tinha o objetivo de produzir a energia necessária para o “desenvolvimento” do país.

silenciamento dos povos indígenas, que parte do princípio da homogeneização dos diferentes povos e alcança seu ápice no processo de aculturação imposto até os dias atuais, esbarra nas lutas diárias dos povos indígenas, dos movimentos contínuos de enfrentamento às políticas governamentais de negação dos direitos à especificidade necessária à manutenção das comunidades originárias.

Não quero fazer parte de um museu. Quero ser a própria história e é por isso que não tenho medo de contar o que vivi, nem tenho vergonha de dizer que eu não entendia. A gente estava à margem, de verdade, marginalizados e, por isso, éramos chamados de marginais. Por isso, muitos dos nossos filhos, sobrinhos, netos saíram daqui. foram chamados pelos luxos do capitalismo. Hoje só sai daqui quem quer mesmo (ANJOS, Ana Cleide. Em entrevista em 04 de abril de 2019).

Exemplos de luta são constantes nas narrativas e, em especial, de vitória em relação ao uso da educação como ferramenta de conscientização e, por que não dizer, de combate. Os movimentos teóricos e as atividades decoloniais entram nas estruturas educacionais através do ensino superior a que os indígenas passam a ter acesso e, entre as principais exemplificações das atitudes decoloniais e interculturais que pude perceber na aldeia, encontram-se a cultura do bem-viver e a crítica à globalização, sob aspectos discutidos por Boaventura Souza Santos (2007). Segundo o autor, um movimento oposto à globalização é justamente a interculturalidade, quando “diferentes práticas de conhecimento têm lugar em diferentes escalas espaciais” (2007, p. 89).

É possível estabelecer uma relação com o seu aluno quando ele tem em você uma figura admirável. E essa admiração só pode se dar por um exemplo. Aqui, na comunidade, o exemplo que eu dou é o de não ir embora. Eu saio para estudar, mas volto. E volto melhor, volto transformada, porque o que eu aprendi lá eu trago para utilizar aqui em minha comunidade (SANTOS, Rosiclaudia; entrevista em 14 de maio).
de 2021

A professora Rosiclaudia não fala de si própria, trata-se de uma narrativa coletiva, pois todas as professoras Truká tiveram que deixar a ilha por algum tempo para fazerem os seus cursos de graduação e pós-graduação. O interessante é perceber no discurso de todas o interesse em retornar à ilha para aplicar os conhecimentos adquiridos. Rosiclaudia cursou Pedagogia e Especialista em Educação Especial em instituições particulares nas cidades vizinhas à Cabrobó. Claudete fez Licenciatura Indígena em Ciências da Terra e da Natureza, pela Universidade de Pernambuco, na cidade de Caruaru (PE), Especialização (Lato Sensu) em Educação Decolonial no Instituto Federal do Sertão do São Francisco – campus Floresta, e, atualmente, cursa o Mestrado em Antropologia, pela Universidade Federal do Ceará, com aulas remotas, devido à pandemia da Covid 19. A

professora Pretinha Truká passou meses na Europa apresentando projetos desenvolvidos nas escolas da comunidade e aproveitou para fazer diversos cursos na área de educação e sustentabilidade. O pedagogo Maurílio Nogueira encontra-se residindo em Recife, onde curso Mestrado em Antropologia, pela Universidade Federal de Pernambuco. O que demonstra a necessidade e o interesse dos professores indígenas buscarem capacitação nas instituições formais, no intuito de exercerem atividades pedagógicas e projetos de educação com a segurança que a formação acadêmica proporciona, mas sempre aliando os saberes tradicionais às suas práticas educativas, em um processo que eu caracterizo como a base da interculturalidade.

A utilização de elementos culturais é um fator determinante para a prática da educação intercultural. No entanto, é importante também apropriar-se de elementos da cultura dominante, das evoluções tecnológicas e dos mecanismos de mídia para apresentar, de forma valorativa, a cultura dos índios. Sobre estes aspectos, a professora Artenízia complementa:

Eu uso de todas as ferramentas possíveis e impossíveis para fazer o meu aluno aprender e aprender, para mim, é também não saber. Porque quando ele diz “não sei”, ele tem meio caminho andado para aprender. Então, eu uso das armas que o homem branco me deu, meu deus, não, eu tomei. Já que ele me tomou tanta coisa, não é? Eu uso a internet, o computador, as fotografias, o livro didático. Mas eu não uso nada pronto, eu crio. E aí, a gente daqui criou os livros da nossa escola (PEREIRA, Artenízia. Entrevista em 22 de abril de 2021, via telefone).

Os livros a que se refere a professora Artenízia são outro exemplo do desenvolvimento de práticas decoloniais. Produzidos pelos professores e professoras da Ilha da Assunção, de forma independente ou com incentivos (da Secretaria de Educação do Estado, da Gerência de Educação ou da FUNAI), os livros didáticos e paradidáticos¹⁹ são o registro escrito das culturas, dos falares e dos saberes do povo Truká. Ainda que os registros da língua não sejam de todo confiáveis. Segundo o pedagogo Maurílio Pereira, em entrevista via WhatsApp (em 11 de julho de 2021), “não se tem certeza do significado de alguns vocábulos das nossas línguas antigas”, mas, é fácil perceber o quanto as línguas autóctones são referenciadas nos rituais místico-religiosos praticados na ilha, sendo o Toré o de maior relevância.

¹⁹ Entre as obras, estão: “Em Assunção, Reina Truká” e “Calendário Anual”, de 2010, e; “Índios na visão dos índios Truká”, editado pela Thydewá, Salvador, 2002. Todos têm participação da coletividade local em sua produção e utilizando o nome de autoria Comunidade Truká. Ver dissertação de Mestrado apresentado à Universidade do Estado da Bahia, pela autora Kátia Maria Rodrigues Gomes, intitulada “*Práticas de escrita das professoras Truká na Ilha da Assunção*”, Alagoinhas, 2014.

Segundo o professor de Arte Indígena, Francisco Júnior Truká, “não sabemos se temos o direito de conhecer a nossa língua. Isso só os ‘Encantados’ podem dizer” (em entrevista, Cabrobó, em 11 de agosto de 2020). Por isso, segundo a maioria dos entrevistados, iniciados nos mistérios da religiosidade Truká, é possível compreender as palavras e os seus significados ao “nos comunicar com os ancestrais através da intermediação dos ‘Encantados’ nos rituais da Jurema” (BERTINHO TRUKÁ, cacique. Em entrevista em 22 de fevereiro de 2021). E, como dito, o Toré a manifestação emblemática dessa ligação com a ancestralidade local.

Este expediente da educação indígena, bem como o ensino das tradições religiosas e artísticas da comunidade, aparece fortemente marcado na EEI, o que pode ser considerado um elemento da educação intercultural e como movimento de descolonização, como aponta o professor Júnior Truká. Importante liderança na organização dos movimentos de luta e professor contratado na Escola Acilon Ciriaco, com notório saber nas Artes Indígenas, o professor nos diz, em entrevista via celular, em 11 de agosto de 2020, que

é importante perceber o papel do indígena na história do Brasil de hoje e não apenas a figura do nativo que ficou na praia esperando os portugueses chegarem. O indígena é cidadão brasileiro e, como tal, merece e precisa ter sua cultura não somente preservada, como também exposta para ser conhecida e reconhecida como cultura autóctone, como é o caso do Toré (JUNIOR TRUKÁ, 2020).

Mais que uma dança, uma mostra das tradições culturais dos indígenas brasileiros ou um movimento de cunho religioso/espiritual, o Toré contém toda uma mística de aproximação dos índios com os seus ancestrais e entidades místicas, chamadas de Encantados de Luz (ou Encantos de Luz). No entanto, o Toré também passou a ser um elemento de representatividade nas lutas dos movimentos indígenas em todo o país. Assim, professores e professoras têm feito uso do Toré também como forma de educação no âmbito da escola.

Analisando os discursos da coletividade Truká, é possível compreender as práticas decoloniais de letramento e alfabetização como outra forma de manutenção/revitalização dos saberes ancestrais, inclusive como elementos das lutas pelos direitos dos indígenas. Isso fica perceptível nas aldeias e comunidades visitadas ao longo desse estudo, ao emprendermos a análise do discurso no resumo da prática educativa desenvolvida pela professora Cleide:

Eu não sei como será o índio Truká de amanhã, mas creio que o papel da nossa geração e está sendo feito, assim como foi o trabalho dos que

vieram antes de nós, que retomaram nossa ilha. Agora, a gente está retomando o nosso povo. Fazendo nosso povo acreditar em si mesmo. A gente deve muito aos nossos caciques Bertinho e Neguinho e ao nosso Pajé Dão (ANJOS, Ana Cleide, em entrevista via celular, em 04 de abril de 2019).

Nos processos de letramento nas escolas indígenas, pude perceber uma unidade de pensamento entre gestores e professores no intuito de marcar o empoderamento indígena como importante no convencimento da luta contra o preconceito. No entanto, é perceptível a presença de práticas esporádicas no decorrer das aulas. Assim, fica clara ainda a grande influência de metodologias e discursos excludentes e/ou globalizantes, próprios dos currículos oferecidos nos programas de formação, como os cursos de Letras, Pedagogia e Ciências das universidades tradicionais. Ainda que eu pude perceber o surgimento de ideologias transgressoras, que questionam a ordem estabelecida, apontadas pelos estudos de Boaventura Souza Santos (2009) e do Pensamento Decolonial, trazidas principalmente pelos indígenas egressos dos cursos de especialização específicos, como a Educação Intercultural, ou advindos dos programas de pós-graduação *stricto-sensu*.

5 A escola intercultural de Truká e as línguas autóctones

É uma unanimidade entre os professores da Escola Acilon Ciriaco que o modelo de educação imposto pelo Estado não atende às necessidades dos indígenas que, consideram o “modelo eurocêntrico e dominador, de raízes coloniais, jamais representará o que queremos para o futuro dos nossos povos” (COLETIVIDADE TRUKÁ, 2021).

A educação da qual faço parte vem há anos lutando para se manter viva, não uma educação que reproduz, mas que constrói, que problematiza, que vem contribuindo para o fazer de uma interculturalidade crítica, pautada em processos decoloniais (BARBOZA, Claudete da Silva, em entrevista via WhatsApp, em 31/03/2021).

A escola não é nossa. Quando a escola chegou para nós, ela chegou uma *escola de brancos*, uma escola de não-índios, (...) é quando a organização indígena coloca dentro de uma escola que veio para padronizar, um papel socializador, um papel das análises e de fortalecimento da cultura. (...). Hoje, a escola é uma aliada dos povos indígenas (...) e o livro didático criado pelos próprios indígenas é importante para a manutenção da cultura (PEREIRA, Artenfília. Entrevista em 22 de abril de 2021, via telefone).

Hoje, aos 45 anos, vivendo em uma comunidade indígena que, ainda que com o território geográfico assegurado, sofre diversos tipos de problema, como preconceito, a falta de estrutura básica e o abandono por parte dos governos em relação a políticas públicas que possam

valorizar nossa cultura e nossos saberes ancestrais, tenho total certeza do meu papel na estrutura sociocultural do meu povo. Hoje eu sei da importância do meu papel enquanto professora e militante da causa indígena (PRETINHA TRUKÁ, em entrevista via WhatsApp, em 12 de maio de 2021).

Pensar e fazer um modelo de educação fora dos padrões coloniais não é tarefa fácil, *mexer* com a estrutura de um Estado (colonial até hoje) é algo que para muitos pode parecer impossível de se fazer, “mas é preciso encaminhar as crianças e os jovens das nossas comunidades para esse fazer diferente, porque nós indígenas cremos que é possível” (BARBOZA, entrevista em 31/03/2021). Segundo depoimentos de todos os professores e professoras por mim entrevistados, “não se mexe na estrutura do Estado-Nação sem primeiro mexer na estrutura das mentes” (PRETINHA TRUKÁ, 2021, em entrevista). Por isso, para os indígenas, é tão importante a conscientização de que esses *outros fazeres da educação*, essas outras construções de saberes/conhecimentos dialogam em igual importância dentro das salas de aula.

As práticas de Análise do Discurso, desenvolvidas por Maingueneau (2010), me fizeram compreender melhor os discursos produzidos pelos falantes da pesquisa a que me propus, tendo em vista que, segundo o autor, todo texto é contextual, portanto, é preciso compreender o autor, o lugar e o tempo de quem fala (MAINGUENEAU, 2010). Assim, pelas entrevistas realizadas via telefone, WhatsApp e outros meios eletrônicos, pude perceber que uma unanimidade discursiva existe, mas ela é, ao mesmo tempo, edificadora e angustiante, pois parte do querer coletivo de se conhecer melhor as línguas autóctones originárias do povo Truká, mas esbarra na compreensão de que o resgate (ou a revitalização, como utiliza o pesquisador Leandro Durazzo²⁰ (2019)) de um idioma como o Dzubukuá, esquecido há cerca de cem anos, sem falantes remanescentes e com sérias dúvidas sobre o significado de vocabulários e expressões, torna-se um exercício utópico e impossível, na opinião dos indígenas. Na verdade, faltam-lhes tanto dados sobre o próprio idioma em si, discutidos por estudiosos contemporâneos, como Márcio Queiroz²¹

²⁰ O Antropólogo Leandro Marques Durazzo aponta, em diversos estudos publicados (2019), as experiências do povo Tuxá (Bahia) no processo de revitalização da língua Dzubukuá, chamada de *a idioma* pelos descendentes do povo Dzubukuá, inclusive presente nos livros didáticos e no Projeto Político Pedagógico da Educação Escolar Indígena das aldeias Tuxá, no nordeste baiano.

²¹ O linguista José Márcio Correia de Queiroz, ainda que faça um estudo gramatical da língua Dzubukuá, tanto em sua dissertação de Mestrado (Universidade Federal de Pernambuco, 2008), quanto em sua tese de Doutorado (Universidade Federal da Paraíba, 2012), aponta para a impossibilidade do resgate da oralidade do dialeto derivado do kariri, visto que a língua aparece como extinta desde estudos da década de 1960 (HOHENTHAL, 1960; 1971).

(2008; 2012), quanto para a compreensão da sua perda enquanto elemento do falar, visto que a história da língua se confunde com a própria narrativa histórica do aldeamento Truká, anterior a 1772, data da instalação da missão católica Nossa Senhora da Assunção, de acordo com Batista (2004).

Segundo Queiroz (2008), o Dzubukuá, ou dialeto Kariri, da família linguística Kariri e do Tronco Macro-Jê, foi registrado em 1709 pelo frei Bernardo de Nantes e possui forte correlação com os escritos em Kepiá encontrados na gramática (1877 [1699]) e no catecismo (1942 [1698]) do padre Vicencio Mamiani e nos estudos de Azevedo (1965). Já Durazzo (2019, p. 155) traz a narrativa, em sua pesquisa junto ao povo Tuxá, de Rodelas (BA), do uso da língua ‘*extinta*’ em documentos escolares. “Por meio de um levantamento documental, os professores tuxá têm elaborado como sua a língua Dzubukuá, idioma da família Kariri, do tronco Macro-Jê”.

A língua, recentemente sistematizada a partir de poucos registros documentais, nos trabalhos descritivos de Queiroz (2008; 2012), tem sido refutada como extinta (o próprio Queiroz (2012, p. 25) assegura “língua extinta”) por diversos teóricos da antropologia (incluindo Pompa (2003) e Durazzo (2019)). A língua recebe o mesmo nome do povo que a falava, por isso, aqui, eu faço questão de reafirmar o termo *autóctone* e não se encontra no rol de línguas faladas no Brasil pelo *Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem*²².

Descendentes dos Kariri, os Dzubukuá habitavam a região norte do estado da Bahia, “situados no grande rio São Francisco do lado sul a 7º (graus) da linha do equinócio”, conforme título do documento do frei Bernardo de Nantes (1709).

Segundo Hohenthal (1960) e, mais recentemente, Pompa (2003), a região do Submédio São Francisco, onde está situada o município de Rodelas e suas aldeias tuxá Dzorobabé e Aldeia Mãe, foi cenário de intensa circulação multiétnica e multilíngue durante o período colonial. As aldeias e missões daquele trecho do rio, assim, ofereciam proximidade significativa entre povos Cariri, Procás e Brancararus (Pompa, 2003: 304). A possível contiguidade de aldeias, ilhas fluviais e povos de matrizes linguísticas diferentes permite-nos pensar em reivindicações contemporâneas de idiomas identificados a grupos étnicos hoje não afirmados, como os próprios Dzubukuá de quem Bernardo de Nantes aprendeu e registrou a língua. Não causa espanto, assim, que os atuais grupos étnicos Tuxá e **Truká**, mas também Tumbalalá (de Abaré-BA) e Tingui Botó (Feira Grande-AL) possam

²² Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem / Marcus Maia – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006

acionar certa vinculação histórica com os antigos Cariri Dzubukuá e, sobretudo, com sua língua (DURAZZO, 2019, p. 15, *grifo nosso*).

Não é preciso muito esforço nem estudos técnicos para perceber que o que foi apontado pelos professores e professoras indígenas Truká sobre a revitalização de uma língua extinta faz sentido no mundo acadêmico e parece ser uma premissa irretocável. Também eu, como linguista, compreendo que o resgate de uma língua em desuso há cem anos e a sua reintrodução à rotina de um povo é um exercício inglório, uma imposição com sucesso completamente incerto. Segundo Queiroz (2009), “seria como impor uma língua estranha e artificial, uma vez que já não pertence mais ao seio significativo, cultural e socioantropológico das manifestações e da vida da comunidade atual” (QUEIROZ, 2009, apud DURAZZO, 2019, p. 25). O professor Júnior não reconhece o povo como merecedor desta dádiva e o pedagogo Maurílio aponta para a impossibilidade de qualquer forma de resgate. No entanto, todos, incluindo os caciques, pajés e professores questionados sobre a temática, indicam possibilidade mística no auxílio desse resgate. Bertinho Truká e os demais caciques e pajés fazem uso da língua nos rituais da Jurema. As toantes de Toré são lançadas com palavras e expressões nessas línguas e os estudos avançam nessa área, fazendo com que cheguem à academia e, concomitantemente, à escola.

Diferentemente da EEI em aldeias em que os povos mantêm suas línguas nativas concomitante ao português (comunidades bilíngues), o papel da escola adquire uma potencialidade ainda mais marcante. É preciso internalizar preceitos bastante subjetivos em uma coletividade muitas vezes minada pelos subterfúgios das facilidades e da mediatização da vida. Assim, mais uma vez, corroboro o pensamento de Durazzo (2019), ao dizer que as escolas indígenas das comunidades monolíngüísticas devem servir como “catalisadoras de processos políticos linguísticos diferenciados, que passam pelo levantamento historiográfico, antropológico e mesmo linguístico de idiomas reivindicados como seus ancestrais (p. 219)”, aqui, especificados como autóctones.

Assim, acredito nas falas dos professores e professoras Truká como formas de combate ao silenciamento imposto e para a construção de uma outra história, a partir da formação de uma nova consciência, tendo a escola indígena como protagonista desse movimento.

Considerações

Em diálogo com Boaventura de Souza Santos (2009), posso afirmar que a produção das ciências, das artes e, conseqüentemente, da cultura sempre foi marcada pelo modelo europeu e que todo o projeto da modernidade se constituiu a partir dessas bases epistemológicas e filosóficas, que construíram (e mantêm) o alicerce da colonialidade no mundo ocidental. Um projeto que se mostrou/mostra excludente e devastador em sua vigência secular (ABIB, 2020), promotor do capitalismo escravocrata e das disparidades sociais ultrajantes, impossíveis de ser compreendidas pelas comunidades originárias brasileiras.

No entanto, o Pensamento Decolonial tem se desenvolvido em vários países afetados por esses processos de colonização, sobretudo na América Latina, e tem demonstrado vigor acadêmico pelos estudos de teóricos contemporâneos, como Mignolo (2005) e Quijano (2008), além do próprio Boaventura. Esses estudos têm rompido os espaços acadêmicos e conseguido chegar às escolas primárias e secundárias, principalmente nas comunidades historicamente excluídas.

Não há resultados positivistas em um estudo etnográfico e intercultural como o que me propus a fazer, por isso, apresento as minhas impressões, baseadas pela Análise do Discurso, sobre as entrevistas coletadas, as observações realizadas e a produção de um diário de bordo, que muito me ajudou a manter o foco no objetivo da pesquisa: analisar as práticas da EEI como elemento da educação intercultural na perspectiva de compreender, conhecer e avaliar a presença/não presença das línguas autóctones na comunidade Truká de Assunção dos dias atuais. Esse constructo de pesquisa originou um material que evidencia práticas interculturais, tanto na educação indígena, quanto na EEI, que colaboram para a manutenção da cultura étnica quanto o despertar de uma nova consciência. E, o que eu pretendo demonstrar aqui é que manifestações socioculturais, assim como práticas escolares, podem (e devem) ser compreendidas como práticas de descolonização, bem como elementos de resistência, conscientização e libertação.

É inegável que os movimentos indígenas possibilitaram/possibilitam aos professores, professoras e demais lideranças de Truká compreender os seus papéis de protagonistas no exercício da cidadania, necessária aos povos indígenas da contemporaneidade, subjugados e silenciados em suas culturas e saberes autóctones. Mais ainda, eles percebem que essa batalha deve ser travada em diversas frentes: tanto no plano nacional, quanto na própria comunidade indígena, que deve se autorreconhecer como portadora dos saberes ancestrais, ainda que seja monolíngue (na língua do dominador) e

tendo sido expulsa de seus territórios originários. Assim, corroborando as ideias de Silva (2015), acredito na importância de frisar as lutas gloriosas dos povos indígenas em se manterem vivos em pleno século XXI, diante de tantos movimentos contrários às suas existências, desde o genocídio dos povos pela posse da terra à eugenia praticada como política pública, sofridos ao longo dos séculos.

Mais que tentar provar suas descendências ancestrais, para os povos do sertão pernambucano, é preciso auto identificar-se como indígenas, remanescentes de diversas etnias, vitimados por um sincretismo imposto em nome de uma política de assimilação cultural, e compreender que muito de sua cultura (inclusive linguística) lhe foi retirada pelo poder da opressão. Como aponta Oliveira (2014), isso se dá principalmente aos *primeiros brasileiros*, índios da Região Nordeste, que, desde a invasão portuguesa, quando foram os primeiros a serem encontrados e escravizados, até os dias atuais, por sofrerem o preconceito por “*não parecem índios*”, tornando-se os mais vitimados pela violência agrária e pela ausência de políticas de proteção.

A metodologia etnográfica me trouxe a certeza de que os saberes ancestrais estão presentes na comunidade de forma definitiva e comunitária. Em seus discursos, professores e professoras chamam a atenção para o exercício de (auto)afirmação, necessário à manutenção do espírito de coletividade, de pertencimento. O cacique Yssôr Truká, da comunidade vizinha (Truká Tapera), em Orocó-PE, me disse pelo telefone o quanto é importante o estudo que ele e outros pesquisadores indígenas estão desenvolvendo para o reconhecimento e revitalização das línguas autóctones, em especial o Dzubukuá. Mas, eles têm a certeza de que não conseguem avançar muito, sem o apoio dos cientistas não índios, por isso, lanço mão também de minha ajuda no sentido de colaborar com essa tarefa de compreender o idioma ancestral, conhecer as línguas que deram origem à língua da comunidade e compreender historicamente o processo de perda de tão rico material cultural de uma comunidade que (re)existe. É preciso publicizar a cultura autóctone presente em Truká e, além da EEI, a divulgação científica também é espaço privilegiado para isso.

Mas não apenas o respaldo acadêmico oferece bases para que os povos Truká, Tuxá ou outra etnia do Nordeste afirmem sua percepção atual sobre a língua ancestral. Mais importante que a morfossintaxe Dzubukuá (do ponto de vista linguístico ou histórico), como fizeram em diferentes épocas Hohenthal (1960) e Queiroz (2008; 2012), é a significância étnica, identitária e cultural. Há uma dimensão “oculta” nessa concepção de língua, algo que assegura sua “validade” mesmo que a academia possa considerá-la

“inválida” ou “errada”, como afirmam os caciques Yssôr, Pretinho e Bertinho Truká e os professores e professoras da comunidade. Apoiado pela pesquisa de Durazzo (2019), eu posso assegurar que os indígenas, e somente eles, conhecem essa dimensão oculta e que ela é garantida pelo acesso à ancestralidade, intermediada pelos Encantos de Luz e os elementos da natureza, como as cachoeiras do Opará. Sobre isso, o Pajé Dão assegura que “só os Encantados podem dizer o que os índios devem fazer” (em entrevista em 2015²³).

Assim, além do projeto de revitalização do Dzubukuá através de pesquisas e da escola, os Truká percebem-se como um povo cujo registro da língua, enunciada em ritual, jamais foi perdido.

De fato, é impossível não se sentir tocado pela vontade de os indígenas, em uma coletividade marcante, conhecerem melhor e até fazerem uso das suas línguas reconhecidamente autóctones. Mas, pensar no ensino (resgate, revitalização ou estudo histórico) das línguas autóctones de Truká não poderá ser estabelecido apenas para atender ao decretado na Lei 11.645/2008, que dispõe sobre o ensino das culturas africanas e indígenas nas aldeias indígenas, é preciso compreender a imaterialidade dos saberes e, por isso, é essencial possibilitar ao currículo estabelecido a sensibilidade de lidar com outros tipos de saberes, com o imaterial, com o cosmológico, com a diversidade.

Referências

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Culturas Populares, Educação e Descolonização; Revista Educação em Questão, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-20, e-18279, out./dez. 2019

ALMEIDA, Alfredo Wagner et al. (coord.) (2003). *Nova cartografia social dos povos e comunidades tradicionais do Brasil: povo indígena Truká*. Manaus – AM. UEA Edições, 2010.

ATIKUM, professores e lideranças do Povo Atikum de Carnaubeira da Penha - PE. *Projeto Político Pedagógico das Escolas Atikum*, 2008. Secretaria de Educação de Pernambuco, Gráfica SEC, 2018.

AZEVEDO, Janete M. Lins de (1996). *A Educação como Política Pública*. Campinas: Autores Associados, 2017.

BARROS, Maria da Penha. *Conceito do bem viver para o povo Atikum*. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Intercultural. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF Sertão-PE, 2016.

BATISTA, Mércia Rejane Rangel. *O desencantamento da aldeia*. Exercício antropológico a partir do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Truká. FUNAI, Brasília. Revista de Estudos e Pesquisas. v.1, n. 2, 2004.

²³ In: FLORENÇIO, Roberto Remígio. *Educação e Letramento Intercultural na Aldeia de Assunção do Povo Truká*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Universidade do Estado da Bahia. Juazeiro: Repositório UNEB, 2016.

- BATISTA, Mércia Rejane Rangel. *Índio, quilombola, ribeirinho: o desafio do fazer antropológico em situações de disputas*. In: VIII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM), Buenos Aires: 2009.
- BATISTA, Mércia Rejane. O toré e a ciência Truká. In: GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. *Toré: regime encantado do índio do Nordeste*. Recife: Fundaj: Editora Massangana, 2005.
- BRASIL. *Constituição Federal*. 1988. Ministério da Educação. Gráfica do Congresso, Brasília, 2008.
- BRASIL. *Lei 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 17 set. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Em aberto, v. 14, n. 63, p. 175-187, 1993.
- BRASIL. *Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem / Marcus Maia – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006*
- BRASIL. *Referenciais para implantação de programas de formação de professores indígenas nos sistemas estaduais de ensino*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- BRASIL (2006). *Caderno do Tempo: professoras e professores indígenas de Pernambuco – MEC/SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Belo Horizonte, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (SECAD). Meu Povo Conta*. Centro de Cultura Luiz Freire. Projeto Educação e Cidadania. Olinda – PE. 2ª. Ed.2006.
- COLETIVIDADE TRUKÁ, professores e professoras indígenas Truká da Ilha da Assunção. *Calendário 2010*. Secretaria de Educação de Pernambuco, Gráfica SEC, 2012.
- DURAZZO, Leandro Marques. *Cosmopolíticas Tuxá: conhecimentos, ritual e educação a partir da autodemarcação de Dzorobabé*. Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, Natal, 2019.
- DURAZZO, Leandro Marques. *Política Linguística, Educação Indígena e a “Ciência” do índio entre os Tuxá de Rodelas-BA*. Trabalho apresentado no GT OP 176: The languages of indigenous politics, no 18º Congresso Mundial da IUAES, Florianópolis, 2018.
- DURAZZO, Leandro Marques; VIEIRA, José Glebson. *Língua indígena no Submédio São Francisco: Tuxá, Truká e a rede procá de revitalização político-linguística do Dzubukuá*. 42º Encontro Anual da ANPOCS. Disponível em: [Língua indígena no Submédio Sao Francisc.pdf](#), acessado em 20 de maio de 20121.
- FLORÊNCIO, Roberto Remígio. *Educação e Letramento Intercultural na Aldeia de Assunção do Povo Truká*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Juazeiro: Repositório UNEB, 2016.
- FLORÊNCIO, Roberto Remígio; SANTOS, Carlos Alberto Batista. *Paraíso na terra tem dor e sofrimento: o povo Truká da Ilha de Assunção, em Pernambuco*. in: SILVA, E. H.; SANTOS, C.

A. B.; OLIVEIRA, E. G. S.; COSTA NETO, E. M. História Ambiental e História Indígena no Semiárido Brasileiro. Editora UEFS, 2016.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDÍO. *Relatório Truká 2011*. 2011. Disponível em: <http://funai-ba-pa.blogspot.com.br/p/blog-page_4167.html>. Acesso em: 11 out. 2012.

FUNAI, Brasília. *Revista Estudos e de Pesquisas*. v.1, n. 2, p. 157-247.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GERLIC, S. (Ed.) 2003. *Índios na visão dos índios: Comunidade Truká*. Governo do Estado da Bahia. Salvador – BA, 2003.

GRÜNEWALD, R. A. (2008). *Toré e Jurema: emblemas indígenas no Nordeste do Brasil*. Revista Ciência e Cultura, ISSN 0009-6725, volume 60, nº 4 São Paulo, outubro, 2008. http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000400018

HOHENTHAL, W. (1960). *As tribos indígenas do baixo e médio São Francisco*. Revista Museu Paulista, São Paulo, v. 12, (Material microfilmado), 1971.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2010. *Censo 2010*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/mapas.html>.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2018. *Censo 2018*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/mapas.html>.

IDPE - INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO DE PERNAMBUCO. *As comunidades indígenas de Pernambuco*. Recife: Condepe, 1981.

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

LUCIANO (BANIWA), Gersem dos Santos. *Projeto é como Branco Trabalha – as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar: experiências dos povos indígenas do alto rio Negro*. Dissertação de mestrado em antropologia social – Universidade de Brasília, abr. de 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei (1988). *Compreender / mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Líber Livro, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília: Liber Livros, 2012.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do Discurso*. 3. Ed. Campinas: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. Org. Sírio Possenti. *Doze Conceitos em Análise do Discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. *Lei nº 9.394-96, Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: Secretaria de educação fundamental, 1998.

MONTERRAT, Ruth Maria Fonini. *Línguas indígenas no Brasil contemporâneo*. In: Grupioni, Luís Donisete Benzi (Org.). *Índios no Brasil*. Brasília: MEC, 1994.

NANTES, Bernardo de. *Katecismo indico da língua kariri*. Material microfilmado. Lisboa: Valentim da Costa Deslandes, 1709.

OLIVEIRA, Edivânia Granja da Silva. *Mapa dos povos indígenas de Pernambuco* (no prelo, cedido pela autora), 2020.

OLIVEIRA, João Pacheco. *Os primeiros brasileiros*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, FAPERJ-UFRJ, 2014.

POMPA, Cristina. *Religião como tradução: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil colonial*. Bauru: Edusc, 2003.

QUEIROZ, José Márcio Correia de. *Aspectos da fonologia Dzubukuá*. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2008.

QUEIROZ, José Márcio Correia de. *Um estudo gramatical da língua Dzubukuá, família Karirí*. Tese de Doutorado. João Pessoa: UFPB, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Epistemologias do sul*. Org. Maria Paulo. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Carlos Alberto Batista. *Padrões de Caça, Pesca e uso de animais silvestres pela etnia Truká no semiárido brasileiro*. Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Etnobiologia e Conservação da Natureza – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife: Gráfica da UFRPE, 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Governo do Estado de Pernambuco. *Relatórios 2016, 2018 e 2020*. Mapas e textos do site www.secpe.gov.br 2016, 2018, 2020. Governo de Pernambuco, Recife, 2020.

SILVA, Edson. *Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008*. In: *Práticas Pedagógicas em sala de aula*. Recife: EDUFPE, 2015.

_____. *Os povos indígenas e o ensino: reconhecendo as sociodiversidades nos currículos com a Lei 11.645*. In: *Ensino e pesquisa na E. B.* Recife: EDUFPE, 2012.

Entrevistas:

ANJOS, Ana Cleide. Professora Indígena Truká, em entrevista em 04 de abril de 2019, na comunidade Truká da Ilha da Assunção, 2019.

BARBOZA, Claudete da Silva. Professora de Língua Portuguesa da Escola Indígena Acilon Ciriaco. Entrevistas entre 04 de fevereiro e 20 de maio de 2021, via WhatsApp, Cabrobó, 2021.

BARROS, Maria da Penha. Professora Indígena Atikum, em entrevista em 04 de abril de 2019, na comunidade indígena Atikum, Carnaubeira da Penha, 2019.

BERTINHO TRUKÁ, Cacique. Cacique da Ponta da Ilha, entrevistas em outubro de 2018 e maio de 2021, Ilha da Assunção, município de Cabrobó-PE, 2021.

BERTINHO TRUKÁ, Cacique, entrevista entre janeiro e dezembro de 2015. In: FLORÊNCIO, Roberto Remígio. *Educação e Letramento Intercultural na Aldeia de Assunção do Povo Truká*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Juazeiro, UNEB, 2016.

JÚNIOR TRUKÁ, professor com notório saber e liderança indígena. Entrevistas entre 20 de março e 20 de agosto de 2020, via telefone, da comunidade de Sabonete, Cabrobó, 2020.

NOGUEIRA, Maurílio. Pedagogo, coordenador das ações pedagógicas da educação Indígena da Secretaria de Educação de Cabrobó. Entrevistas concedidas entre janeiro e abril de 2021, via telefone e WhatsApp, Recife, 2021.

PAJÉ DÃO. Entrevista: Damião dos Santos, Pajé da Aldeia-Mãe de Truká. Entrevistas concedidas em 2015, registradas em FLORÊNCIO, Roberto Remígio. *Educação e Letramento Intercultural na Aldeia de Assunção do Povo Truká*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Juazeiro: Repositório UNEB, 2016.

PEREIRA, Artenízia Luiza da Silva. Professora de História da Escola Indígena Acilon Ciriaco. Entrevistas concedidas entre janeiro e abril de 2021, via telefone e WhatsApp, Cabrobó, 2021.

PRETINHA TRUKÁ, professora e ativista indígena, Truká Assunção. Entrevistas via telefone, entre 12 e 20 de maio de 2021. Cabrobó, 2021

SANTOS, Maria Rosicláudia dos. Professora da Escola Indígena Acilon Ciriaco. Entrevistas concedidas entre 15 de janeiro e 25 de maio de 2021, via telefone e WhatsApp, Juazeiro, 2021.

SANTOS, Maria Aparecida. Professora da Escola Indígena Acilon Ciriaco. Entrevistas concedidas entre janeiro e março de 2021, via telefone e WhatsApp, Cabrobó, 2021.

YSSÔR TRUKÁ, Cacique Truká Tapera. Entrevistas via WhatsApp, entre março e junho de 2021. Orocó-PE, 2021.

CAPÍTULO 2²⁴

AS LÍNGUAS AUTÓCTONES DO NORDESTE BRASILEIRO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

RESUMO

Sob a égide mercantilista, a dominação europeia subjugou os povos ameríndios durante os períodos de colonização, fazendo com que culturas nativas e ágrafas sucumbissem à tirania do poder, em grande parte, exercida pela tecnologia das ciências modernas e da escrita. Atualmente, em um movimento de reconhecimento das culturas ancestrais em território latino-americano, surgem, cada vez mais, pesquisas sobre a manutenção sociocultural e a revitalização de línguas autóctones. O presente estudo objetiva apresentar uma Revisão de Literatura acerca dos processos que fomentaram o silenciamento dessas línguas, as leis que regem o ensino bilíngue nas comunidades indígenas e, através de uma Revisão Sistemática Qualitativa, apresentar os principais estudos deste início de século sobre as línguas autóctones originalmente faladas no nordeste brasileiro. No sertão pernambucano, mais especificamente, na Região de Abrangência do Opará, percebe-se que a Educação Escolar Indígena e Intercultural tem se apresentado como importante elemento de conquista no processo de re-existir dos povos indígenas brasileiros para o século XXI.

Palavras-chave: Área de Abrangência do Opará. Educação Escolar Indígena. Interculturalidade. Povos Indígenas do Nordeste.

ABSTRACT

Under the mercantilist aegis, European domination subjugated the Amerindian peoples during periods of colonization, causing native and unwritten cultures to succumb to the tyranny of power, largely exercised by the technology of modern science and writing. Currently, in a movement to recognize ancestral cultures in Latin American territory, there is an increasing number of researches on the sociocultural maintenance and revitalization of indigenous languages. This study aims to present a Literature Review about the processes that fostered the silencing of these languages, the laws that govern bilingual education in indigenous communities and, through a Qualitative Systematic Review, to present the main studies of this beginning of the century on indigenous languages originally spoken in northeastern Brazil. In the Pernambuco hinterland, more specifically, in the Region covered of the Opará, it is clear that Indigenous and Intercultural School Education has been presented as an important element of achievement in the process of re-existing Brazilian indigenous peoples for the 21st century.

Keywords: Area of Coverage of the Opará. Indigenous School Education. Interculturality. Indigenous Peoples of the Northeast.

RESUMÉN

Bajo la égida mercantilista, la dominación europea subyugó a los pueblos amerindios durante los períodos de colonización, provocando que las culturas nativas y no escritas sucumbieran a la tiranía del poder, ejercido en gran parte por la tecnología de la ciencia y la escritura modernas. Actualmente, en un movimiento de reconocimiento de las culturas ancestrales en territorio latinoamericano, hay un número creciente de

²⁴ Artigo publicado pela Revista Textura, da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), assim referenciado: *As línguas autóctones do Nordeste brasileiro: uma revisão sistemática*. Revista Textura – ULBRA, ISSN 2358-0801, vol.: 24, número: 57, 2022. DOI: <https://doi.org/10.29327/227811.24.57-1>

investigaciones sobre el mantenimiento sociocultural y la revitalización de las lenguas indígenas. Este estudio tiene como objetivo presentar una Revisión de la Literatura sobre los procesos que propiciaron el silenciamiento de estas lenguas, las leyes que rigen la educación bilingüe en las comunidades indígenas y, a través de una Revisión Sistemática Cualitativa, presentar los principales estudios de este inicio de siglo sobre las lenguas indígenas hablado originalmente en el noreste de Brasil. En el interior de Pernambuco, más específicamente en la Región cubierta por Opará, es claro que la Educación Escolar Indígena e Intercultural se ha presentado como un elemento importante de logro en el proceso de reexistencia de los pueblos indígenas brasileños para el siglo XXI.

Palabras clave: Área de Cobertura de Opará. Educación Escolar Indígena. Interculturalidad. Pueblos Indígenas del Nordeste.

Introdução

A relevância científica e social da presente pesquisa está alicerçada na necessidade e urgência de estudos mais aprofundados sobre as línguas autóctones (nativas) das comunidades indígenas localizadas no semiárido nordestino, especificamente na região ribeirinha do Submédio São Francisco, em Pernambuco, aqui denominada Região de Abrangência do Opará (RAO²⁵). Necessidade esta que pude perceber durante estudo etnográfico desenvolvido entre os anos de 2014 e 2016, no curso de Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA)²⁶, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

A manutenção sociocultural e a própria sobrevivência desses grupos étnicos, assim como uso de suas línguas ancestrais, aparecem profundamente marcadas por segregações, preconceitos e marginalização. Uma dessas violências, cometidas aos grupos étnicos originários em praticamente todo o território nacional, está associada à expulsão dos povos de seus ambientes historicamente habitados. Por isso, entre os povos envolvidos neste estudo, especificamente os Truká, Atikum, Pancararus e Pankarás, é importante ilustrar o fenômeno de retomada territorial como precedente indispensável

²⁵ A Região de Abrangência do Opará aparece nesta pesquisa delimitada apenas pela área do Estado de Pernambuco, correspondente às regiões denominadas Médio e Submédio São Francisco, em que as comunidades, ainda que não estejam localizadas às margens do rio, possuem estreita ligação com o maior curso d'água da região.

²⁶ FLORÊNCIO, Roberto Remígio. *Educação e Letramento Intercultural na Aldeia de Assunção do Povo Truká*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Juazeiro: Repositório UNEB, 2016.

para as lutas dos povos indígenas brasileiros, em importantes frentes de resistência epistêmica e ressignificação sociocultural.

Acredito que esse expediente de retomada não contempla apenas os espaços físicos, comprometidos pelas invasões sofridas e o sistema capitalista de exploração da terra, mas também os processos de agressão sociocultural e de negação de saberes. Essas vertentes da violação do direito de existir serão aqui contempladas por meio dos estudos desenvolvidos junto às comunidades indígenas sertanejas pesquisadas. Trata-se de (re)conhecimento e da valorização de suas histórias, identidades linguístico-culturais, ancestralidade e religiosidade, contra os processos de negação cultural e silenciamento dos discursos, impostos pelas dominações colonial, cristã e capitalista, presentes até os dias atuais.

No entanto, tanto as expansões territoriais ultramarinas promovidas pelos reinos europeus, evidenciadas a partir do século XVI, quanto os governos autocráticos e progressistas, além dos ditatoriais, que dominaram a América Latina durante séculos, não tinham/têm caráter de dominação somente econômica ou religiosa. Para Mignolo (2003), eram/são principalmente formas de imposição do poder hegemônico, do conceito de representação do conhecimento e cognição, impondo-se como hegemonia epistêmica, política e historiográfica, estabelecendo a *colonialidade* do saber. No presente estudo, a crítica à *colonialidade* será também contemplada pelo pensamento de Quijano (2007), ao dizer que se trata de um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. O autor defende que o pensamento eurocêntrico se fundamenta na imposição de uma classificação racial/étnica da população como constructo deste padrão de poder. E, corroborando esta afirmativa, utilizamos o conceito de *etnocídio*, defendido por Mignolo e Quijano, baseados nos estudos de Clastres (1977), ao afirmar que, se o genocídio tem relação com o extermínio de uma raça, o termo etnocídio aponta não para uma destruição física, mas para a destruição de uma cultura, marcada pelo acultramento daquela determinada população, ou seja, “é a destruição sistemática dos modos de vida e pensamento de povos diferentes daqueles que empreendem essa destruição. Em suma, o genocídio assassina os povos em seu corpo, o etnocídio os mata em seu espírito” (CLASTRES, 1977, p. 56). Por isso, foi tão *importante* para o governo brasileiro abrir fendas na Floresta Amazônica, construir barragens no Rio São Francisco e expandir as fronteiras agrícolas em direção ao Centro-Oeste e Norte, inclusive com a edificação de cidades no intuito de atrair migrantes do Sul e Sudeste, durante todo o século XX. Essas

estratégias eram cruciais para o morticínio dos indígenas, seja com massacre dos corpos, quanto com a violação das epistemologias e o processo de aculturação.

O principal pressuposto que utilizo para justificar a importância de se edificar um trabalho minucioso de pesquisa sobre as línguas autóctones brasileiras é a certeza de que o desaparecimento das línguas indígenas acarreta perdas irreparáveis para a humanidade. Em acordo com Clatres (1977) e Almeida (2004), asseguro que o Brasil, bem como todo continente americano tem uma rica história para contar, mas ela seria muito mais exuberante se tivéssemos a chance de ter ouvido os nossos povos nativos. O que não ocorreu em nenhum período da colonização, devido ao processo imperioso de exploração imposto pelos invasores/governantes.

As línguas autóctones, os rituais místicos e as manifestações artísticas dos povos nativos latino-americanos, ainda que com nuances coloniais e diferenças estéticas, são as mais profundas marcas da ancestralidade e um marcador decisivo para o reconhecimento étnico dos povos indígenas brasileiros. Portanto, em diálogo com os estudiosos que balizam as teorias desta pesquisa, posso afirmar que a perseguição e a proibição das línguas indígenas acarretaram sérios prejuízos socioculturais e identitários aos povos indígenas do Brasil, principalmente porque, para eles, a língua e os seus saberes ancestrais são os símbolos mais evidentes de sua cultura. Como as línguas indígenas são orais, fundamentalmente são transmitidas de geração para geração, aumenta o apego dos povos às suas línguas próprias, ao tempo que evidencia a fragilidade do elemento linguístico em um momento de confronto cultural. Os nomes e os sobrenomes tradicionais, por exemplo, servem para firmar a autoidentidade e marcar a posição social que o indivíduo ocupa na organização sociopolítica do seu grupo. Então, a proibição do uso de nomes na língua indígena resultou em um profundo processo de desestruturação social dos povos indígenas (RODRIGUES, 2002).

Assim, sentindo a necessidade de fomentar a discussão sobre a problemática das línguas autóctones, o uso/não uso dessas línguas nas comunidades indígenas e o bilinguismo assegurado pela lei²⁷ que assegura o ensino das indígenas na educação básica, eu procurei desenvolver esta pesquisa em duas frentes de trabalho, a saber:

²⁷ BRASIL. *Lei 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 17 set. 2019.

1 – Apresentar um breve histórico sobre as línguas autóctones, baseado em Revisão Bibliográfica, desde os estudos de Hohenthal, nas décadas de 1960/70, aos principais teóricos do século XXI, como Almeida (2004), Baniwa (2011) e Montserrat (2011), abordando as leis que regem o ensino bilíngue nas comunidades indígenas (Lei 11.645/2008); e

2 – A partir de uma Revisão Sistemática Qualitativa, baseada em Botelho, Cunha e Macedo (2011), de artigos publicados em periódicos, entre os anos de 2004 a 2019, com o objetivo de evidenciar a produção científica sobre a temática das línguas autóctones e a participação dos povos indígenas no processo de construção dessa identidade sócio-acadêmica.

Ao final, procuro enfatizar as fissuras paradigmáticas provocadas pela incursão dos povos indígenas aos ambientes de decisão, de forma definitiva e, cada vez mais, representativa.

1 Breve histórico das línguas autóctones no Brasil

A língua é um instrumento dos mais importantes para o (re)conhecimento de uma cultura e a perseguição e proibição das línguas indígenas acarretaram prejuízos socioculturais e identitários aos povos indígenas do Brasil, principalmente porque, como línguas ágrafas, fundamentalmente transmitidas através da ancestralidade, elas são os signos mais marcantes da história de um povo. Os nomes e os sobrenomes tradicionais, por exemplo, servem para firmar a autoidentidade e marcar a posição que o indivíduo ocupa na organização sociopolítica do seu grupo (RODRIGUES, 2002). Desta forma, proibir a utilização de nomes na língua indígena resultou em um profundo processo de desestruturação social dos povos. É possível se aprender sobre o passado e o presente da nossa história e dos nossos povos originários por meio de um maior conhecimento das línguas indígenas ainda existentes na atualidade. E elas são muitas.

O último censo do IBGE/2010 apontou que no Brasil existem 305 povos indígenas, falando 274 línguas e contabilizando cerca de 900 mil indivíduos. Significando que tratar sobre grupos que se convencionou chamar-se genericamente de “índios” é uma situação parecida ao olhar um caleidoscópio: são povos em suas múltiplas expressões culturais, diversos entre si e diferentes de nossa sociedade. Pensar em povos indígenas é pensar sempre em experiências sócio-históricas plurais e diferenciadas (SILVA, 2015, p. 05).

Segundo o censo de 2010 (IBGE), quase 300 línguas e dialetos são falados diariamente nas aldeias indígenas em todo o país, sendo 274 línguas registradas e cerca de 30 variações e línguas não identificadas. Há uma multiplicidade linguística tão importante no Brasil dos dias atuais que é possível afirmar que línguas estejam surgindo concomitantemente à morte (extinção) de tantas outras.

Quatro são os grupos maiores de línguas autóctones no Brasil, que possuem vários desmembramentos e extensa distribuição geográfica: Tupi, Macro-Jê, Aruak e Karib. Depois, várias famílias menores, com também menor número de línguas, são distribuídas de forma mais específica em determinadas regiões do Brasil. E finalmente, existem as chamadas “isoladas”, línguas que não revelam parentesco com nenhuma outra e que poderiam alternativamente ser consideradas famílias de um só membro, segundo Montserrat (1994).

A língua Tupi, mais conhecido exemplar das línguas dos povos nativos latino-americanos, faz parte do tronco Tupi-Guarani e é encontrada em diversos países da América do Sul, desde a Guiana Francesa à Argentina, passando por Peru, Bolívia e Paraguai. No Brasil, de acordo com os estudos de Urban (1992), são apontadas 21 variações do Tupi.

Entre as línguas do tronco Macro-Jê, pode-se destacar a família Jê, que inclui línguas faladas desde o sul do Maranhão e Pará, passando pelos estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, São Paulo e toda a Região Sul, de acordo com Rodrigues (1986). Segundo Montserrat (1994), ainda teria a língua Kamakã, localizada no sul da Bahia, também integrante desse grande grupo. mas sua extinção foi registrada no início do século XX.

Se algumas das línguas que as integram ainda são faladas, outras muitas deixaram de sê-lo, e só se dispõe sobre elas de dados históricos em geral precários, como é o caso de todas as línguas da família Kamakã, que eram faladas na Bahia até o final do século passado (MONTSERRAT, 1994).

O terceiro grande grupo de línguas brasileiras apresenta afinidades tão grandes entre seus membros que Rodrigues (1986) considera mais adequado chamá-lo de família, em vez de tronco. Trata-se da família Karib. Nos estudos de Montserrat (1994), encontramos 21 línguas da família Karib, predominantemente localizadas nas regiões Norte e Centro-Oeste, sendo evidenciadas ao longo do Rio Xingu, de Mato Grosso ao norte do estado do Pará.

No Brasil, são faladas 21 línguas Karib, o maior número delas se encontra ao norte do rio Amazonas, no Amapá, norte do Pará, Roraima e Amazonas, mas há algumas também mais ao sul, principalmente ao longo do rio Xingu, no Pará e em Mato Grosso (MONTSERRAT, 1994).

As línguas autóctones, os rituais místicos e as manifestações artísticas dos povos nativos latino-americanos, ainda com nuances da colonização, assimilações, miscigenação e sincretismos, são as mais profundas marcas da ancestralidade indígena e um marcador decisivo para o reconhecimento étnico dos povos originários do Brasil. Segundo Oliveira (2014), a língua indígena é um dos sinais diacríticos da identidade étnica e a perda da língua é utilizada constantemente como negação da identidade indígena, principalmente no Nordeste do Brasil, região de maior perseguição e preconceito sofrido pelos nativos.

E o papel da educação escolar, durante os séculos de colonização no Brasil, não foi de respeito à organização sociocultural nativa nem de reconhecimento dos saberes preexistentes. Pelo contrário, a escola foi o principal instrumento aniquilador de culturas indígenas no Brasil, segundo Silva (2014). Criada com o intuito de contribuir para a aculturação do indígena, a escola, desde a missionária jesuítica à indianista de Rondon, efetivou um grande massacre contra os povos indígenas, esmagando comunidades, silenciando línguas e ignorando saberes. Ao proibir ritos, cerimônias e uso de idiomas nativos, a escola imposta pelos governos autocráticos aplicou com rigor o projeto do monolingüismo no Brasil, com relativo sucesso, o que ajudou a destruir mais de 1.000 línguas indígenas, inclusive contando com o apoio de órgãos de proteção ao índio.

2 Breve histórico da Legislação Brasileira e da Educação Escolar Indígena

Somente no início do século XX, o Estado brasileiro deu os primeiros sinais para o reconhecimento das línguas indígenas, ao encarregar o Instituto Linguístico para implantar o ensino bilíngue no Brasil. No entanto, era um esforço para acelerar os processos de integração dos povos nativos (LUCIANO, 2006).

Neste cenário, as escolas indígenas organizadas passaram a representar, junto com as frentes de trabalho, os principais instrumentos institucionais dessa “incorporação” dos indígenas ao Estado prevista em lei, processo marcado pela negação à diferença cultural e pelo assimilacionismo étnico (RODRIGUES, 1998).

Tratava-se de uma empreitada com fins de assimilação da cultura majoritária, da língua portuguesa, da religião católica e da cultura eurocêntrica. Assim, com o apoio de

instituições indigenistas e com o objetivo de implantar o ensino bilíngue nas aldeias, as políticas linguísticas implantadas asseguravam que a primeira língua deveria ser a portuguesa (LUCIANO, 2006). Convém assinalar que as escolas se caracterizavam por apresentarem currículos e regimentos idênticos aos das escolas rurais, incorporando rudimentos de alfabetização em português, além de atividades profissionalizantes.

A Constituição de 1934 foi a primeira que atribuiu poderes exclusivos da União para legislar sobre assuntos indígenas, consolidando um quadro administrativo da educação escolar indígena, que só vai ser significativamente alterado em 1991 (BARTOLOMÉ, 1998).

O monolingüismo no Brasil começa a ser de fato alterado a partir da mobilização indígena nos anos 1970, que já responsabilizava o Estado pela prática de etnocídio contra populações nativas. As primeiras propostas de implantação de um modelo de educação bilíngue para os povos indígenas, ainda nos anos 1950, como influência da Conferência da UNESCO de 1951, foram consideradas inadequadas à realidade brasileira, com base no argumento que programas de educação bilíngue poderiam colidir com os valores e os propósitos da “incorporação dos índios à comunhão (linguística) nacional”, consagrados na Lei (RODRIGUES, 1986).

O Estatuto do Índio, de 19/12/1973, inseria-se numa perspectiva assimilacionista, eufemizada através do favorecimento de um processo de aculturação livre e espontâneo. Em função dessa guinada radical, as políticas públicas e assistenciais decorrentes deveriam contribuir para a manutenção e o fortalecimento das culturas indígenas (OLIVEIRA, 2014, p. 75).

No entanto, estas discussões, com a participação mais efetiva dos povos indígenas, passaram a fazer parte das decisões políticas, principalmente no âmbito da educação, somente a partir da Constituição de 1988 e, mais efetivamente com a Lei 11.645, de 2008, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino das culturas indígenas e africanas na Educação Básica e do ensino das línguas autóctones nas escolas indígenas, através da Educação Escolar Indígena.

Na EEI, o estudo das línguas tem como objetivo principal criar o respeito e a informação sobre a diversidade linguística no país, que tem a língua portuguesa como oficial, mas sofre as influências de diversos grupos linguísticos importantes na formação do idioma nacional. Assim, o desenvolvimento da consciência da variedade linguística existente no Brasil é o objetivo principal do estudo das línguas no currículo indígena. A Constituição Federal de 1988 destaca sobre a EEI a garantia do ensino escolar indígena na modalidade bilíngue, no art. 210, parágrafo 2º: “O ensino fundamental regular será

ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1992, p. 122). Estabelecendo os princípios da pluriétnicidade do país, a Constituição reconhece expressamente as línguas indígenas e os direitos dos povos indígenas de terem seus próprios processos de educação, o que inclui a prática do bilinguismo intercultural. Segundo Rodrigues (2002), Luciano (2006) e Silva (2012), essa educação bilíngue-intercultural foi recentemente introduzida na prática pedagógica da escola indígena num esforço para corrigir os equívocos pedagógicos históricos e ainda para minimizar a desigualdade linguística, porque a língua indígena está limitada ao espaço da escola e da comunidade.

É na escola, em especial, na educação básica oferecida pela rede pública, que a miscigenação cultural brasileira ocorre de maneira mais efetiva, com todas as suas nuances de (des)igualdade. E, nas experiências de educação diferenciada, têm se percebido respostas bastante favoráveis aos esforços de pesquisadores e professores para mudanças paradigmáticas possibilitadas pela educação intercultural e pelo pensamento decolonial.

As leis brasileiras que amparam e orientam o ensino bilíngue nas aldeias indígenas, podem ser um prenúncio do respeito devido às comunidades e povos tradicionais latino-americanos na nova conjuntura sociocultural do terceiro milênio. Neste sentido, é preciso desenvolver um estudo sobre a possibilidade de identificar as línguas originárias de povos indígenas, enquanto *vivas* no imaginário do seu povo, bem como reconhecer sua ascendência linguística na possibilidade de identificação de suas raízes históricas. Não se pode negar que a língua é um instrumento dos mais importantes para o (re)conhecimento de uma cultura. A literatura praticada nas aldeias indígenas, notadamente de forma oral, vem contribuindo para o desmascare de extermínios suntuosos praticados em nome da fé, do progresso e da higienização étnica. Esse novo momento da luta dos povos indígenas demonstra que eles não foram totalmente silenciados.

3 Revisão Sistemática Qualitativa: Línguas Autóctones do Nordeste

A metodologia utilizada neste estudo se constituiu de um trabalho de Revisão Bibliográfica, especificamente a Revisão Sistemática Qualitativa proposta por Botelho, Cunha e Macedo (2011), a partir de pesquisas através das palavras-chave *línguas*

autóctones, povos indígenas do sertão pernambucano e culturas ágrafas do nordeste brasileiro. Para a seleção dos estudos nas bases de dados, foram adotados critérios de inclusão e exclusão para delimitar apenas os artigos que investigaram as línguas indígenas do nordeste do Brasil, em especial do Estado de Pernambuco.

Como critério de inclusão, eu estive centrado em avaliar inicialmente se o título, resumo e palavras-chave eram pertinentes ao objetivo da pesquisa. Foram analisados todos os artigos encontrados, sem temporalizar. Como critério de exclusão, procurei eliminar aqueles que não abordavam o tema central, além de livros e enciclopédias. Criei um banco de dados para os artigos selecionados em cada base de dados. Como período de pesquisa, delimito os anos de 2004 a 2019, e a busca por estas pesquisas ocorreu entre junho a dezembro de 2020.

A escolha de artigos publicados em periódicos como base da pesquisa foi uma opção para a proposta de Revisão Sistemática Qualitativa por dois motivos práticos: fácil acesso aos textos através de sites de busca na rede de internet mundial e o fato de muitas instituições não disponibilizarem os repositórios de forma on-line, acessível ao público. A pergunta direcionadora para a revisão sistemática foi a seguinte: Quais as abordagens das pesquisas no Brasil sobre línguas indígenas?

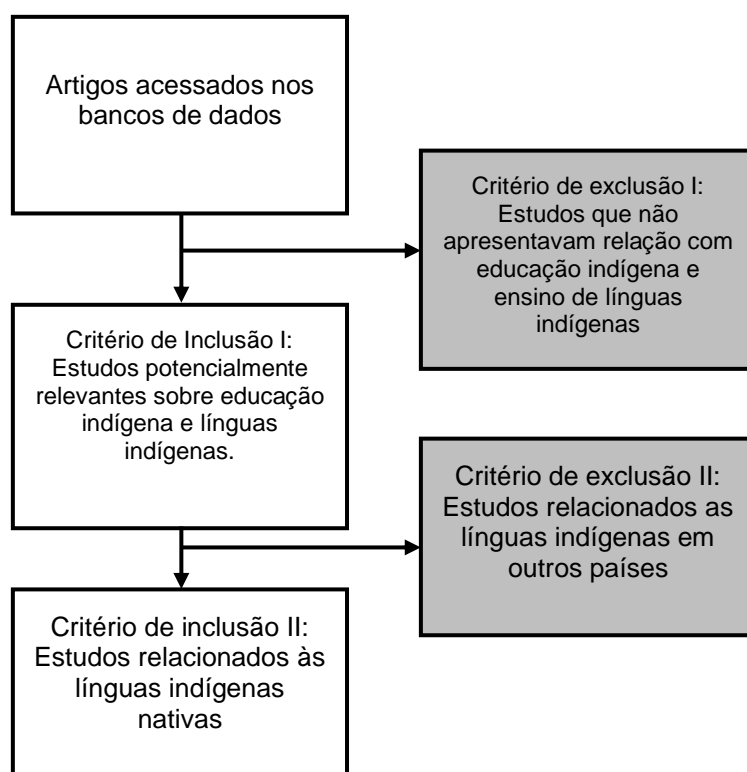


FIGURA 1. Fluxograma de seleção de artigos para revisão sistemática acerca da educação indígena e das línguas indígenas brasileiras. Fonte: AUTOR, 2022.

Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 125) citam “sete passos a serem seguidos na revisão sistemática: Formulação da pergunta; Localização dos estudos; Avaliação crítica dos estudos; Coleta de dados; Análise e apresentação dos dados; Interpretação dos dados e Aprimoramento e atualização da revisão”.

A seleção dos estudos incluiu apenas periódicos indexados na CAPES. Livros, enciclopédias, teses e dissertações não foram considerados. Utilizei como bases de dados o *Scielo* (<http://www.scielo.org/>), *Scholar Google* (<https://scholar.google.com.br/>) e *Science Direct* (<http://www.sciencedirect.com/>). Publicações de todos os anos nas bases de dados foram consideradas. Para cada base de dados, foram empregados os seguintes descritores: “Indians of Brazil” and “Indians of Pernambuco”, “Indians of Brazil” and “Native languages”, “Indians of Brazil” and “Indigenous school education”, “Indians of Brazil” and “Interculturality”, “Indians of Pernambuco” and “Native languages”, “Indians of Pernambuco” and “Indigenous school education”, “Indians of Pernambuco” and Interculturality”, “Native languages” and “Indigenous school education”, “Native languages” and “Interculturality”.

A Figura 2, relativa à Tabela 1, fornece os resultados da pesquisa para uma das bases de dados consultadas (*Scholar Google*). Os descritores foram definidos após a leituras de outros estudos sobre línguas indígenas nativas, em outros países da América Latina, o que nos motivou a saber quais as abordagens das pesquisas no Brasil quando se trata do conhecimento das línguas indígenas.

Descritores	Resultados da pesquisa	Recortes selecionados	Recortes excluídos	Recortes duplicados em outras Bases de dados
“Indians of Brazil” and “Indians of Pernambuco”	9	0	9	0
“Indians of Brazil” and “Native languages”	1	0	1	0
“Indians of Brazil” and “Indigenous school education”	2	0	2	0
“Indians of Brazil” and “Interculturality”	0	0	0	0
“Indians of Pernambuco” and “Native languages”	0	0	0	0
“Indians of Pernambuco” and “Indigenous school education”	0	0	0	0
“Indians of Pernambuco” and Interculturality”	0	0	0	0
“Native languages” and “Indigenous school education”	5	1	4	0

“Native languages” and “Interculturality”	20	0	20	0
Total	37	1	36	0

FIGURA 2: Tabela 1 - Exemplo dos resultados de pesquisas para estudos sobre estudo das línguas indígenas no *Scholar Google*. Fonte: AUTOR, 2022.

Para cada artigo, inicialmente foram avaliados dados estruturais como a presença de resumo, introdução, metodologia, resultados, discussão, conclusão e referências atualizadas, data e ano de publicação. Na sequência, os resultados foram interpretados e fundamentados nos resultados e discussões.

Ao concluir a Revisão Sistemática, chegou-se a um número muito reduzido de dezoito artigos inclusos, entre os 519 artigos selecionados, cujos autores pesquisaram acerca das línguas indígenas brasileiras, revelando o quanto ainda se faz necessário intensificar estudos dessa natureza.

Na base de dados *Scholar Google*, foram obtidos 30 artigos, sendo 28 excluídos por não apresentarem vinculação com os objetivos proposto neste estudo, um artigo excluído por se tratar de estudo de idioma indígena de outro país, sendo ao final da seleção, apenas um incluído na amostra.

Na base de dados *Scielo* foram obtidos 37 artigos, 33 destes foram excluídos por apresentarem objetivos diferentes dessa proposta e um artigo foi excluído, pois constava também na base de dados *Scholar Google*. Ao final apenas 03 artigos foram incluídos na amostra.

Na base de dados *Science Direct*, obtivemos 425 artigos, sendo apenas um artigo incluído na amostra, os demais não guardavam afinidade com o tema aqui proposto

Esses dados demonstram a importância do tema aqui apresentado, e a necessidade de descortinar esta temática, incluindo as discussões dos povos indígenas do Nordeste brasileiro.

A tabela 3 apresenta um panorama resumido dos estudos que abordam línguas indígenas no Brasil.

BASE DE DADOS	Autoria	Etnia	Objeto de estudo	Método
<i>SCHOLAR GOOGLE</i>	VIANA, 2016	Xocó (Sergipe, Brasil)	O artigo discute a autoidentificação do povo Xokó como etnia indígena no contexto do português do Brasil.	Revisão

SCIELO	D'ANGELIS, 2009	Povos Indígenas do Brasil	Investigar as estratégias de fortalecimento do ensino das línguas autóctones	Revisão
	GARCIA, 2007	Índios Guarani		Revisão
	SEKI, 1999			Revisão
SCIENCE DIRECT	SEVERO; MAKONI, 2014		Analisar a relação entre colonialismo, pós-colonialismo e identidade nacional	Revisão

FIGURA 3: Tabela 2. Resumo dos estudos que abordam o conhecimento das línguas indígenas no Brasil.

4 Análise crítica dos estudos

Sobre a análise dos resultados, é importante ressaltar que, dos cinco estudos incluídos (n=5) na amostra dessa pesquisa, 100% utilizam a revisão bibliográfica como metodologia.

Entende-se por revisão bibliográfica ou prospecção de informações para fins técnicos e/ou científicos, a revisão de literatura que tem como objetivo destacar as principais teorias que norteiam um trabalho científico (PIZZANI et al, 2021). Para sua efetivação, a pesquisa bibliográfica deve buscar a resolução de um problema por meio de referenciais teóricos já publicados (BOCCATO, 2006).

No entanto, ao contrário do que se possa crer, este não é um método simples para resolução de problemas, para Treinta et al (2014), este tipo de técnica/metodologia é um desafio aos pesquisadores, em virtude do número de bancos de dados bibliográficos disponíveis e da profusão de artigos científicos, o que torna difícil a seleção dos manuscritos mais adequados para a construção da argumentação teórica fundamental às pesquisas bibliométricas.

Um estudo bibliométrico parte do princípio de que a produção do conhecimento sobre determinado tema deve avaliar as principais tendências da pesquisa sobre ele – objetivo proposto por esse estudo. Ao se iniciar uma pesquisa acadêmica, tudo o que está sendo discutido, publicado e gerado de conhecimento nessa linha de pesquisa deve ser mapeado para a construção do conhecimento a ela relacionado, ainda se exigindo destes estudos, que sejam controlados, rigorosos, sistemáticos, válidos e, portanto, verificáveis (KUMAR, 2005; TREINTA et al., 2014).

Neste sentido, destaco que os artigos de revisão selecionados neste estudo não apresentam uma metodologia que explicita como foi construído o processo de revisão bibliográfica, assim como não encontramos uma análise crítica dos autores citados. Dessa forma, estes estudos assemelham-se aos estudos de Revisão Narrativa, que são utilizados para descrever o Estado da Arte de um assunto específico, sob o ponto de vista teórico ou contextual, sem informar a metodologia utilizada para a busca das referências, nem as fontes de informação utilizadas ou os critérios usados na avaliação e seleção dos trabalhos, além disto a interpretação e análise da literatura selecionada dependem exclusivamente da crítica pessoal do pesquisador (BERNARDO; NOBRE; JANETE, 2004). Não obstante, trazem importantes contribuições ao Estado da Arte para os estudos das línguas autóctones no Brasil.

No primeiro artigo selecionado, Vianna (2016) discute a autoidentificação do povo Xokó como etnia indígena no contexto do Português Brasileiro, ressaltando que como outras etnias brasileiras, os Xokó são monolíngue e que isso não pode ser atribuído diretamente à perda de uma língua nativa, uma vez que eles são índios emergentes, com uma história de mistura social e cultural com populações de não-índios, o que torna os Xokó sujeitos pobres para o estudo da língua indígena e linguisticamente indistinguível de falantes não indianos da mesma variedade de português.

No entanto, a língua é crucial em sua identificação como membros de um grupo étnico, seus processos de etnogênese e lançar alguma luz sobre a diversidade de línguas pluricêntricas em contextos ameríndios.

Para Krug e Horst (2015), no Brasil, encontram-se minorias étnicas que, na sua comunicação diária intragrupo, utilizam uma variedade linguística distinta do português, e que, no contato com a cultura majoritária, se deparam com o dilema entre a manutenção e afirmação dos hábitos linguísticos de seu grupo e a adoção de hábitos novos determinados pela estrutura dominante do meio em que vivem. Para os autores, este dilema envolve aspectos psicológicos dessa mudança e um desses aspectos é a identidade étnica dos falantes, uma vez que a língua, como defendo desde o início do texto, constitui um dos principais fatores de determinação da identidade e etnicidade de um grupo social. Para isso, dialogo com os principais estudiosos das línguas autóctones do nordeste brasileiro, entre eles, Almeida (2003) e Montserrat (2010), ao dizerem que as línguas nativas de um povo são o principal elemento para sua construção e manutenção sociocultural, portanto, o desaparecimento das línguas indígenas acarreta enormes perdas para a humanidade.

No próximo artigo, D'Angelis (2009) vai ressaltar em seu estudo que apesar das repetidas declarações e instruções sobre o valor das línguas indígenas e sobre a importância do ensino na língua materna, seja nos documentos oficiais do governo brasileiro, seja em artigos, declarações e propostas assinadas por professores indígenas ou pesquisadores não indígenas, o fato é que na maioria dos programas educacionais em comunidades indígenas, no Brasil, o espaço destinado à linguagem autóctone é muito parecido com o que estamos acostumados a encontrar de uma língua estrangeira na escola no âmbito da educacional nacional.

O autor discute em seu manuscrito, a forma através da qual os professores indígenas demonstram sua convicção na necessidade de valorizar e fortalecer seus próprios idiomas, e, no entanto, não são falantes nativos de suas línguas. O que muito nos confortou em relação à angústia de ver o mesmo problema em diversas regiões do país: ou seja, dividimos os mesmos problemas.

E, assim como eu em minha pesquisa, D'Angelis (2009) se propõe a buscar respostas para questões fundamentais e estruturais que norteiam os estudos das línguas autóctones, dentre estas questões: Por que razões as escolas indígenas continuam a restringir o espaço da língua nativa? Os professores indígenas acreditam nas potencialidades e no futuro de sua língua materna?

O principal questionamento de D'Angelis (2009) faz menção a questões já relativamente solucionadas nas comunidades indígenas do interior de Pernambuco, mas que merecem ser mencionadas por fazer parte da tentativa de elucidar o silenciamento de professores e a ausência dos estudos das línguas nativas na EEI: serão as pressões da burocracia nas secretarias de educação ou a presença dos professores não indígenas na escola indígena que impedem a experimentação de programas com autenticidade bilíngue?

Os dados do Censo Escolar 2006 Inep/MEC registram a atuação de 10.800 professores indígenas, representando mais de 90% dos docentes nas escolas das aldeias. Essa presença indígena na docência na EEI é uma prática que ocorre de forma acelerada nas últimas décadas (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010), dados estes que também refutam as questões propostas por D'Angelis (2009).

No entanto, Bonin (2008) defende que as escolas indígenas no Brasil estão consolidadas por lei, e se afirmam como escolas específicas e diferenciadas, principalmente por se enraizarem em territórios autóctones – Terras Indígenas, por atenderem estudantes indígenas e, também, por constar, majoritariamente, em seus

quadros docentes, professores indígenas bilíngues e multilíngues pertencentes a diferentes etnias ameríndias.

As conclusões de Bonin (2008), no entanto, não se aplicam às escolas pesquisadas na RAO. Esse bilinguismo não faz parte da realidade da maioria das escolas indígenas do Brasil, especialmente na região do Nordeste, em que apenas uma aldeia faz uso de sua língua nativa (o povo Fulni-ô, com sua língua Yaathe (*Ia-tê*), como anteriormente citado). Mais ainda quando se trata das diversas etnias indígenas localizadas na região do submédio São Francisco, área de abrangência deste estudo.

O terceiro artigo selecionado neste estudo, da autoria de Elisa Frühauf Garcia (2007), denominado *O Projeto Pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional*, nos traz uma revisão de literatura a partir do ano de 1770, quando foram fundados dois estabelecimentos de ensino, uma escola e um recolhimento, para a educação da população indígena da Aldeia dos Anjos, localizada no Rio Grande de São Pedro²⁸. Essas instituições tiveram como base o Diretório pombalino, cujo principal objetivo era integrar os índios à sociedade colonial. Para isso, foi imposta a obrigatoriedade da língua portuguesa e a proibição das línguas nativas, notadamente o guarani, de maioria local. O autor em seu artigo discute os limites e as implicações desta política linguística, o que ocorre em praticamente todo território do Brasil colonial.

Severo e Makoni (2014) exploram primeiramente o interesse na invenção na diversidade linguística por meio de uma combinação de linguística colonial proposta por Errington (2008) e Foucault (1980a; 1980b; 2000), considerando a importância dos padres missionários na produção de dicionários e gramáticas como instrumento de controle do outro (FOUCAULT, 2010). Em seguida, os autores destacam o interesse, a apropriação e a produção governamentais e acadêmicas brasileiras da diversidade linguística nas políticas educacionais e culturais bilíngues brasileiras contemporâneas, concluindo por ressaltar a diversidade linguística no Brasil, considerando as formas indígenas de apropriação, reprodução, ou reinvenção da compreensão missionária, governamental e acadêmica da diversidade linguística.

Em seu artigo intitulado *A Linguística Indígena no Brasil*, Seki (1999) apresenta um panorama da área da linguística das línguas indígenas no Brasil, dando atenção

²⁸ Divisão Administrativa de uma capitania, fundada em 1760, sob jurisdição da capitania do Rio de Janeiro e, posteriormente da capitania de São Paulo. Conquistou sua autonomia em 1809, passando a se chamar Capitania de São Pedro do Rio Grande do Sul, quando transferiu sua sede da cidade de Rio Grande para Porto alegre.

especial aos aspectos relacionados ao seu desenvolvimento específico. Argumenta-se que, somente a partir do retorno de estudiosos brasileiros formados no exterior, prática muito comum no Segundo Império (ou Segundo Reinado, de 1840 a 1889, ano da Proclamação da República), surgiram interessados no estudo das línguas indígenas nacionais. É nesse período nebuloso da nossa história que começa a se formar um ramo especializado na linguística voltado para o estudo das línguas nativas brasileiras, com forte interesse de estudos justamente por serem autóctones.

4 Outras análises

Ao analisar criticamente o processo de negação sociolinguística imposto aos povos tradicionais do sertão pernambucano, percebi a importância da manutenção da cultura linguística como exercício de resistência, ainda que ocorra em comunidades monolíngues. As línguas ágrafas, por não serem registradas em um suporte duradouro, mas apenas transmitidas através das gerações pela oralidade, e, embora sejam os signos mais marcantes da história de um povo, são facilmente extinguidas no combate cruel entre a força da coerção trazida pelos invasores ante à fragilidade das culturas extrativistas do século XVI.

Não se pode tentar compreender o índio com a visão romanceada dos portugueses, espanhóis, franceses que, em terras americanas, propuseram suas teorias religiosas e sociais, na intenção de obtenção de grandes lucros (OLIVEIRA, 2013). Aqueles povos, chamados de “*brasis*”, negros ameríndios, peles vermelhas ou caboclos da terra, ficaram no remoto passado dos primeiros contatos do século XV. Eles existem e resistem até os nossos dias, mas ressignificados, atualizados e com acesso aos saberes universalizados. A visão idealista dos indígenas brasileiros, estereotipada pelos romances do século XIX, ajudaram a formar no imaginário popular uma figura disforme dos povos tradicionais, descritos como puros, éticos e fisicamente fortes e bravos, em harmonia com o mito do *bom savage*, em plena expansão na Europa do século XVIII. Apesar das boas características, isso em nada favoreceu às populações indígenas, que passaram sumariamente do status de possíveis escravos e/ou catequisados ao interesse do exótico ou da ciência da época.

Outrossim, como se pode observar na Tabela 02 (p. 76/77), os estudos que abordam as línguas indígenas têm se intensificado recentemente e isso pode ser

compreendido por duas justificativas, motivos de grande interesse para os estudos sobre a descolonização do saber:

1. Há um forte interesse da comunidade acadêmica da atualidade em conhecer e discutir as questões indígenas nacionais e em nível de América Latina. Muito desse interesse provém dos estudos efetivados por teóricos contemporâneos do continente latino-americano e das propostas de estudos decoloniais, interculturais e pós-estruturalistas;
2. Outra possibilidade da efervescência acadêmica sobre os aspectos socioculturais dos povos nativos latino-americanos, ameríndios e afrodescendentes têm uma razão pragmática: trata-se da inclusão desses povos nos ambientes acadêmicos, como resultado da ascensão ao nível superior e aos programas de pós-graduação, notadamente no Brasil, graças a programas de incentivo aos estudos, principalmente em nível superior (bolsas de iniciação científica), ingresso e permanência nas instituições superiores de educação, laboratórios de pesquisa, financiamento de cursos em instituições particulares e as políticas de cotas.

Em praticamente todos os artigos pesquisados, notou-se a preocupação com a situação atual da área e as perspectivas de desenvolvimento de futuros estudos linguísticos, o que eu procurei retratar com a Revisão Bibliográfica Sistemática Qualitativa empreendida. No entanto, praticamente todos os autores encadeiam o assunto para o campo escolar, fazendo com que a EEI seja um palco privilegiado das discussões, propostas e ações para o estudo das línguas autóctones nas escolas indígenas brasileiras.

O próximo passo em direção ao conhecimento aprofundado e crítico dos processos que construíram os silenciamentos indígenas começa a ser desenhado na perspectiva de alcance desses povos aos ambientes de discussão e legislação, representados pelas instituições acadêmicas e governamentais, cujos territórios começam a receber cada vez mais as comunidades historicamente excluídas.

Considerações

Os indígenas aldeados na Ilha Grande da Assunção (Cabrobó – PE), os Pankará que habitam a Serra do Arapuá (Floresta – PE), os povos Atikum de Carnaubeira da Penha e os Pankararu Entre Serras, entre outros povos indígenas do sertão pernambucano, não reconhecem suas línguas autóctones como modo de comunicação local. Apenas

vocábulos isolados ou expressões sem certeza de seus significados são postos em prática em eventos esporádicos, ritualísticas e cerimônias reservadas. No intuito de exercer a manutenção cultural e a identidade indígena, os mais idosos fazem referência às línguas que ouviram falar dos seus ancestrais (Kiriri, Kepiá, Dzubukuá, entre outras), já *extintas* da fala antes da atual geração surgir, como é mencionado nos estudos de Hohenthal (1960; 1971), Almeida (2003), Montserrat (2010) e Queiroz (2012).

Portanto, mesmo depois de decretos ministeriais, estas línguas não serão ensinadas nas escolas das aldeias, mas é primordial uma resposta da comunidade científica à comunidade indígena que, através das poucas condições que possuem, anseia pelo conhecimento, ao menos histórico, de suas línguas maternas. E um dos possíveis caminhos para construirmos juntos essas respostas está na junção dessas duas comunidades (científica e indígena) em uma só. Essa fusão pode ocorrer de duas formas: primeiro, quando o investigador científico (antropólogo, linguista, etnógrafo) consegue compreender que existem saberes não científicos, não mensuráveis, e que devem ser acessados na identificação de *verdades contextuais* (como aponta Foucault (2005)), necessárias à compreensão dos fenômenos e *materializados* pelos rituais ancestrais; e a segunda maneira de se produzir o conhecimento necessário é a promoção da junção dos saberes interculturais em que os próprios indígenas possam se apropriar dos saberes produzidos nas academias. Algo que tem se tornado cada dia mais comum, graças às políticas de inclusão e manutenção de indígenas nas instituições públicas de Ensino Superior e pós-graduações.

Ao expor a ausência do uso corrente das línguas autóctones nas comunidades indígenas do Nordeste Brasileiro, mais especificamente no sertão pernambucano, e, em diálogo com Batista (1992; 2004; 2009), Oliveira (2014), Silva (2015), Gersem Luciano Baniwa (2004; 2010) e Santos (2014; 2016), defendo que há irremediáveis episódios de negação e silenciamento impostos pela violência patrocinada por estados, religiões e elite (empresários, latifundiários) contra as culturas indígenas, desde a colonização, o que ocasionou o quase total extermínio de culturas (saberes, línguas, crenças), mas que este etnocídio continua nos dias atuais, devastando saberes, culturas, crenças e silenciando populações importantes para a compreensão das identidades nacionais. E, que, embora não seja este um postulado contra a escola, muito menos contra a escrita, visto que o poder maior da humanidade está em sua capacidade de comunicação e muito desse conhecimento/saber só foi possível graças ao poder atemporal da tecnologia gráfica, pretendo destacar a expressão linguístico-cultural de povos tradicionais brasileiros,

através dos elementos de resistência e de ressignificação cultural possibilitados pela educação intercultural, na perspectiva do pensamento decolonial e da resistência epistemológica.

Ainda que o amparo e as orientações ao ensino bilíngue nas aldeias indígenas possam ser um prenúncio do respeito devido às comunidades e aos povos tradicionais latino-americanos na nova conjuntura sociocultural, ainda é preciso empreender um grande estudo sobre a identificação das línguas originárias desses povos, enquanto elementos vivos e culturais, reconhecer sua ascendência linguística na possibilidade de identificação de suas raízes históricas e descortinar os discursos calados em séculos de dominação, subjugados por um Estado que se institucionalizou como católico e monolíngue, em detrimento da *pluriversidade* e do *multiculturalismo*.

Referências

ALMEIDA, A. W. B. *et al.*, (Coords.) 2003. *Nova cartografia social dos povos e comunidades tradicionais do Brasil: povo indígena Truká*. Manaus – AM. UEA Edições, 2010.

BARTOLOMÉ, Miguel. *Procesos Civilizatorios, Pluralismo Cultural y Autonomías Étnicas en América Latina*. In: Bartolomé, M. & Barabas, A. (coord.). *Autonomías Étnicas y Estados Nacionales*. México: Conaculta – INAH, 1998.

BATISTA, Mércia Rejane Rangel. *O desencantamento da aldeia*. Exercício antropológico a partir do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Truká. FUNAI, Brasília. Revista de Estudos e Pesquisas. v.1, n. 2, 2004.

_____. *Índio, quilombola, ribeirinho: o desafio do fazer antropológico em situações de disputas*. In: VIII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM), Buenos Aires: 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (SECAD). *Meu Povo Conta*. Centro de Cultura Luiz Freire. Projeto Educação e Cidadania. Olinda – PE. 2ª. Ed. pp. 95-106. 2006.

BRASIL. *Lei 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>.

BRASIL. 2006. *Caderno do Tempo: professoras e professores indígenas de Pernambuco – MEC/SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Belo Horizonte.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. *O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais*. Gestão e Sociedade. Belo Horizonte, v.5, n. 11, p. 121-136 · maio-ago. 2011.

CLASTRES, Pierre (1977). *Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

- D'ANGELIS, W. & VEIGA J. C. *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Lengua indígena: lengua extranjera en tierra indígena*. Avá: Revista de Antropología. n. 14. 2014.
- DENZIN, N. K. *The Research Act*, Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall. 1989.
- DIAS DA SILVA, R. Helena. *A Autonomia como Valor e a Articulação de Possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais*. Quito: Abya Yala, 1998.
- ERRINGTON, J. *The Linguistic in the Colonial: A Story of Language, Meaning, and Power*. Blackwell, Oxford. 2008.
- FLICK, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. 2. ed. Monitor, 2009
- FOUCAULT, M. *The confession of the flesh*. In: Gordon, C. (Ed.), *Power/Knowledge Selected Interviews and Other Writings*. Pantheon, New York, 1980a.
- FOUCAULT, M. *On popular justice: a discussion with maoists*. In: Gordon, C. (Ed.), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*. Random House, New York, 1980b.
- FOUCAULT, M. *Omnes et Singulatim: toward a critique of political reason*. In: Faubion, J. (Ed.), *Power: Essential Works of Foucault: 1954–1984*. New Press, New York. 2000.
- FOUCAULT, M. *The Government of Self and Others: Lectures at the Collège de France, 1982–1983*. Picador, New York. 2010.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDIO. *Relatório Truká 2011*. 2011. Disponível em: <http://funai-ba-pa.blogspot.com.br/p/blog-page_4167.html>. Acesso em: 11 out. 2016.
- GERLIC, S. (Ed.) 2003. *Índios na visão dos índios: Comunidade Truká*. Governo do Estado da Bahia. Salvador – BA.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GARCIA, Elisa Frühauf. *O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional*. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, p. 23-38, 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200003&lng=en&nrm=iso>. access on 03 Mar. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200003>
- HOHENTHAL, W. (1960). *As tribos indígenas do baixo e médio São Francisco*. Revista Museu Paulista, São Paulo, v. 12, 1971.
- HAESBAERT, Rogério. *Identidades territoriais: entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial (ou: do hibridismo cultural à essencialização das identidades)*. Rio de Janeiro: Aces, 2007.
- HOHENTHAL, William. *As tribos indígenas do baixo e médio São Francisco*. Revista Museu Paulista, São Paulo, v. 12, 1960.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2010. *Censo 2010*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/mapas.html>. Acesso 14/09/2013.
- KUMAR, R. *Research Methodology: A Step-by-Step Guide For Beginners*. 2nd ed. Londres: Sage Publications, 2005.
- KRUG, J. Marcelo; HORST, Cristiane. *Identidade e comportamento étnico-linguístico em um contexto multilíngue no sul do Brasil: teoria e prática* Nonada: Letras em Revista, v. 1, n. 24, p. 173-187, 2015.

LEVI-STRAUSS, Claude. In: D'ANGELIS, W.; VEIGA J. C. (Org.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

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

LUCIANO, Gersem dos Santos. *Projeto é como Branco Trabalha – as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar: experiências dos povos indígenas do alto rio Negro*. Dissertação de mestrado em antropologia social – Universidade de Brasília, abr. de 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender / mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Líber Livro, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Atos de currículo / formação em ato? Ilhéus*, Editora da Universidade de Santa Cruz, 2012.

MONTSERRAT, Ruth Maria Fonini. *Línguas indígenas no Brasil contemporâneo*. In: Grupioni, Luís Donisete Benzi (Org.). *Índios no Brasil*. Brasília: MEC, 1994.

MIGNOLO, Walter. *Histórias Globais/projetos Locais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MONTSERRAT, Ruth Maria Fonini. *Línguas indígenas no Brasil contemporâneo*. In: Grupioni, Luís Donisete Benzi (Org.). *Índios no Brasil*. Brasília: MEC, 1994.

OLIVEIRA, João Pacheco de. *Os primeiros brasileiros*. Rio de Janeiro: FAPERJ-UFRJ, 2014.

ORLANDI, E., GUIMARÃES, E., TARALLO, F. *Vozes e contrastes*. São Paulo: Cortez, 1989.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder y clasificación social*. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Instituto Siglo del Hombre Editores, 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En livro: *A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur-CLACSO, 2005.

RCNEI (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas) Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 2002.

RODRIGUES, Aryon DalHgna - *Evidence for Tupi-Karíb relationships*. In: Klein, H.E.M. e Stark, L.R. (orgs.) - *South American Indian Languages: retrospect and prospect*, Austin, University of Texas Press, 500p. 1986.

_____. *As outras línguas da colonização do Brasil*. In: Cardoso, Suzana et al. (org.). *500 Anos de História Lingüística do Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2002.

SANTOS, Carlos Alberto Batista. *Padrões de Caça, Pesca e uso de animais silvestres pela etnia Truká no semiárido brasileiro*. Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Etnobiologia e Conservação da Natureza – Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. Recife: Gráfica da UFRPE, 2016.

SILVA, Edson. *Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008*. In: *Práticas Pedagógicas em sala de aula*. Recife: EDUFPE, 2015.

SILVA, Edson. *Os povos indígenas e o ensino: reconhecendo as sociodiversidades nos currículos com a Lei 11.645*. In: *Ensino e pesquisa na E. B*. Recife: EDUFPE, 2012.

_____. Os povos indígenas e o ensino: reconhecendo as sociodiversidades nos currículos com a Lei 11.645. In: Ensino e pesquisa na E. B. Recife: EDUFPE, 2012.

TREINTA, Fernanda Tavares et al. *Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão*. Prod., São Paulo, v. 24, n. 3, p. 508-520, set. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65132014000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 03 Mar. 2021. Epub Oct 01, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0103-65132013005000078>.

URBAN, G. *A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas*. In: CUNHA, M. C. (Org.). História dos índios no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

VIANA, B. *Xokó identity and ethnogenesis – Indigenous identity and the development of Brazilian Portuguese*. Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide. Disponível em: <https://www.peterlang.com/view/9783631694350/chapter07.xhtml>.

Bases de dados:

Scielo: disponível em <http://www.scielo.org/>

Scholar Google: disponível em <https://scholar.google.com.br/>

Science Direct: disponível em <http://www.sciencedirect.com/>

CAPÍTULO 3²⁹

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/PROFESSORES E PESQUISADORAS/PESQUISADORES INDÍGENAS NA REGIÃO DE ABRANGÊNCIA DO OPARÁ

RESUMO

O presente trabalho apresenta um conjunto de estudos, baseado em pesquisas de natureza empírica, bibliográfica e documental, acerca da formação de professores e pesquisadores indígenas na Região de Abrangência do Opará, no sertão sanfranciscano do estado de Pernambuco. Buscou-se conhecer e apresentar as possibilidades e resultados da formação, universitária e em nível de pós-graduação, dos professores e professoras indígenas das comunidades locais. Defendemos os pressupostos da Educação Intercultural e estudos decoloniais (QUIJANO, 2006; MIGNOLO, 2004) como prova da capacidade de participação efetiva dos sujeitos nas decisões sociopolíticas que envolvem os povos nativos brasileiros. Apresentamos narrativas indígenas e considerações sobre as pesquisas de estudantes indígenas matriculados em cursos de Graduação e Pós-Graduação oferecidos por instituições locais e pela Ação Saberes Indígenas na Escola. Os resultados, baseados na Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 2010), dão conta de uma significativa leva de professores indígenas locais desenvolvendo pesquisas em programas de pós-graduação em diversos níveis. Como conclusões, percebemos as dificuldades dos pesquisadores indígenas na condução de suas pesquisas e, por isso, apontamos a necessidade de políticas públicas para a efetivação da pesquisa intercultural e para o pleno desenvolvimento da Educação Escolar Indígena, específica e diferenciada nas comunidades locais.

Palavras-chave: Interculturalidade. Educação Escolar Indígena. Pesquisa. Saberes Indígenas.

ABSTRACT

The present work presents a set of studies, based on empirical, bibliographical and documental research, about the formation of indigenous teachers and researchers in the Coverage Region of the Opará River, in the Sanfranciscan hinterland of the state of Pernambuco. We sought to know and present the possibilities and results of training, at university and at the postgraduate level, of indigenous teachers from local communities. We defend the assumptions of Intercultural Education and decolonial studies (QUIJANO, 2006; MIGNOLO, 2004) as proof of the subjects' capacity for effective participation in sociopolitical decisions involving Brazilian native peoples. We present indigenous narratives and considerations about the research of indigenous students enrolled in Undergraduate and Graduate courses offered by local institutions and by Ação Saberes Indígenas na Escola. The results, based on Discourse Analysis (MAINGUENEAU, 2010), show a significant wave of local indigenous professors carrying out research in graduate programs at different levels. As conclusions, we perceive the difficulties of indigenous researchers in conducting their research and, therefore, we point out the need for public policies to carry out intercultural research and for the full development of Indigenous School Education, specific and differentiated in local communities.

²⁹ Artigo publicado pela Id on Line Revista de Psicologia e Multidisciplinar, ligada à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE): FLORÊNCIO, R. R.; ABIB, P. R. J. *Formação de Professoras/Professores e Pesquisadoras/Pesquisadores Indígenas da Região de Abrangência do Opará*. Id on Line. Revista de Psicologia e Multidisciplinar. ISSN 1981-1179. Vol. 16, nº 59, p. 160-187, fevereiro de 2022. DOI: 10.14295/idonline.v16i59.3363 [file:///C:/Users/Professor/Downloads/3363-13413-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Professor/Downloads/3363-13413-1-PB%20(3).pdf)

Keywords: Interculturality. Interculturality. Indigenous School Education. Search. Indigenous Knowledge.

RESUMÉN

El presente trabajo presenta un conjunto de estudios, basados en investigaciones empíricas, bibliográficas y documentales, sobre la formación de profesores e investigadores indígenas en la Región de Cobertura do Opará, en el interior sanfranciscano del estado de Pernambuco. Buscamos conocer y presentar las posibilidades y resultados de la formación, a nivel universitario y de posgrado, de docentes indígenas de las comunidades locales. Defendemos los supuestos de la Educación Intercultural y los estudios descoloniales (QUIJANO, 2006; MIGNOLO, 2004) como prueba de la capacidad de los sujetos de participación efectiva en las decisiones sociopolíticas de los pueblos originarios brasileños. Presentamos narrativas y consideraciones indígenas sobre la investigación de estudiantes indígenas matriculados en cursos de pregrado y posgrado ofrecidos por instituciones locales y por la Ação Saberes Indígenas na Escola. Los resultados, basados en el Análisis del Discurso (MAINGUENEAU, 2010), muestran una ola significativa de profesores indígenas locales que realizan investigaciones en programas de posgrado en diferentes niveles. Como conclusiones, percibimos las dificultades de los investigadores indígenas para realizar sus investigaciones y, por tanto, señalamos la necesidad de políticas públicas para realizar investigaciones interculturales y para el pleno desarrollo de la Educación Escolar Indígena, específica y diferenciada en las comunidades locales.

Palabras clave: Interculturalidad. Educación Escolar Indígena. Buscar. Conocimiento Indígena.

Introdução

Desde o início da colonização portuguesa, por terem sido os primeiros a sofrerem os embates da invasão e, posteriormente, ao não serem reconhecidos como indígenas, por estarem já bastante “aculturados”, no início do século XX, os povos nativos da região Nordeste do Brasil sofreram investidas de negação de suas existências, em avassaladores episódios de expropriação de suas terras e do silenciamento de suas vozes e línguas. Segundo Oliveira (2001; 2014), os chamados “caboclos da terra”, especialmente os nativos do norte da Bahia e do sertão de Pernambuco, região fronteira cuja separação geográfica é delimitada pelo Rio São Francisco (denominado de Opará pelos Cariri, povos nativos da região, extintos no final do século XIX, de acordo com Lowie (1946) e referendado por Andrade (2012)), foram as principais vítimas do preconceito nestes dois importantes períodos históricos. No primeiro momento, à época da chegada dos portugueses em suas caravelas, foram subjugados enquanto (sub)raça, escravizados, dizimados e/ou domesticados pelo euro-cristianismo, portanto, submetidos a um processo de quase extinção; e, posteriormente, no contexto da democratização do país, em meio a alguns processos sociopolíticos nebulosos da história moderna do Brasil (segunda metade

do século XX), nações indígenas do Nordeste (incluindo os povos pataxó, kiriri, tuxá e remanescentes dos tupinambás) foram excluídas das decisões políticas, tiveram seus corpos apartados de seus territórios e sofreram violências epistêmicas em relação às suas existências, ancestralidades e culturas.

Denominados “falsos índios”, pois já haviam “embranquecido” o suficiente para perderem a estereotopia ameríndia (OLIVEIRA, 2014), inúmeros povos originários do Nordeste sucumbiram à violência da colonização e da colonialidade. Embora seja importante ressaltar que os episódios de violência contra os indígenas encontravam uma relativa resistência, cada dia mais combativa, seja no âmbito físico-geográfico, seja nos espaços sociopolíticos. Os povos indígenas da região do Submédio São Francisco, à margem esquerda do leito fluvial mais importante da região, no lado pernambucano, aqui denominada de Região de Abrangência do Opará³⁰ (RAO), são testemunhas desses processos de violência. Ao mesmo tempo que são, também, protagonistas da luta pela preservação de suas culturas, seus saberes, suas línguas e modos de viver (SILVA, 2014), o que inclui, efetivamente, a retomada de territórios e a apropriação do sistema educacional.

Neste estudo, por abordar majoritariamente o campo teórico da educação, eu procuro defender que a Educação Escolar Indígena (EEI) funciona como um moto-contínuo desse contexto de luta, ao ser, ao mesmo tempo, um elemento de conquista e um instrumento para outras batalhas, inclusive no campo ideológico, que envolve as ciências, a legalidade (constitucionalidade) e a inclusão. E, para além do enfoque sobre a educação básica, em que a conquista de uma educação diferenciada está praticamente consolidada nas aldeias, o acesso aos cursos de graduação e pós-graduações, em diversos níveis, têm proporcionado aos indígenas locais, a construção de uma nova episteme, voltada ao embate mais politizado, consciente de seus direitos e de sua importância para a construção de uma efetiva Educação Escolar Indígena Intercultural.

A proposta inicial deste estudo é analisar marcas e concepções nos discursos presentes na produção acadêmico-científica e artístico-cultural dos professores-pesquisadores indígenas, em formações e capacitações desenvolvidas nas instituições da RAO, evidenciando os cursos de Especialização em Educação Intercultural, oferecidos

³⁰ A Região de Abrangência do Opará está aqui delimitada pelo território pernambucano composto pelas subdivisões Médio e Submédio São Francisco, por conterem municípios cujas dependências geográfica e econômica estão diretamente ligadas ao Opará (Rio São Francisco), que significa “rio-mar”, nas línguas autóctones das comunidades indígenas locais, descendentes dos kariri.

pelo IF Sertão Pernambucano – campus Floresta, os cursos de capacitação e formação promovidos pelo Centro de Pesquisa em Etnicidades Opará, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, campus Paulo Afonso e a política pública denominada Ação Saberes Indígenas na Escola (promovida tanto pelo IF Sertão quanto pelo Centro Opará), que muito tem contribuído para a formação/capacitação de professores indígenas, produção de material didático específico e para a construção de uma epistemologia intercultural, que valorize os conhecimentos ancestrais e promova a “Educação Escolar Indígena e Intercultural na Região de Abrangência do Opará”, segundo os documentos do IF Sertão, no projeto do curso de Especialização em Educação Intercultural.

Ao compreender a dimensão dos processos formativos acontecidos e em curso na região, ainda que prejudicados em suas metodologias por conta da pandemia do Coronavírus (Covid-19), tive que incluir a Análise Documental, para melhor coleta/produção dos dados da pesquisa inicial, que seria constituída inicialmente apenas pela Revisão Bibliográfica e pela Pesquisa de Campo, em entrevistas com professores e estudantes dos programas mencionados.

A partir da **Revisão Bibliográfica**, com base nos estudos do hibridismo cultural (CANCLINI, 2006) e da Lei 11.645 (BRASIL, 2008), que discute o ensino da cultura indígena e africana no currículo nacional, pude identificar a presença de um movimento de ressignificação sociocultural e linguística, presente nos grupos indígenas pesquisados;

Durante a **Pesquisa de Campo**, pelo contato direto e/ou remoto com os integrantes das comunidades, especificamente professores e professoras indígenas que participaram/participam de cursos de formação/capacitação, ficou clara a importância e a necessidade das discussões em nível acadêmico para o protagonismo indígena, tanto no processo pedagógico quanto na produção didático-científica; e

A **Análise Documental**, baseada em documentos do curso de Especialização em Educação Intercultural, oferecido pelo IF Sertão Pernambucano – campus Floresta, e dos cursos de capacitação e formação oferecidos pelo Núcleo Opará, da UNEB – campus Paulo Afonso, possibilitou-me conhecer e analisar as pesquisas desenvolvidas pelos professores e professoras indígenas, muitos deles, participantes da Ação Saberes Indígenas na Escola e de outros cursos oferecidos pelas instituições locais.

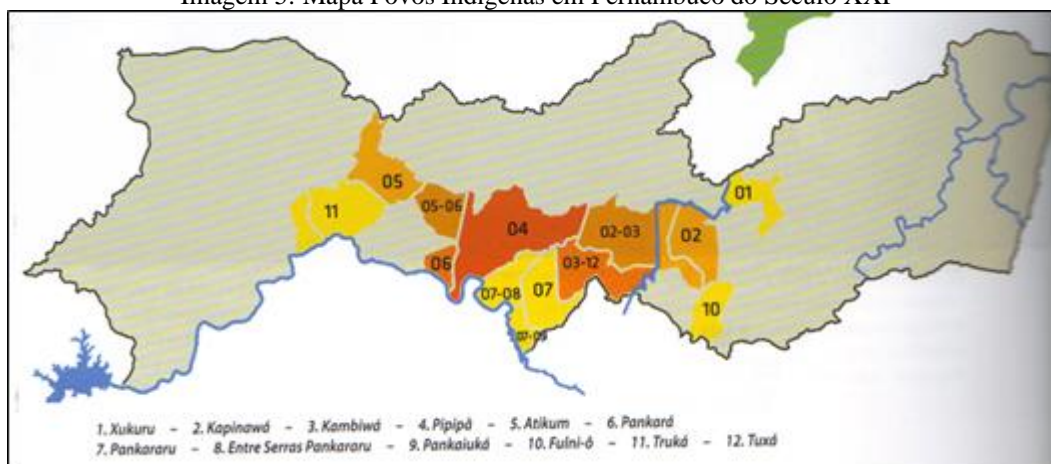
Os resultados da pesquisa, de caráter quali-quantitativo, estão alicerçados na Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 2010), visto que é preciso compreender elementos da subjetividade, muitas vezes, subentendidos nos textos dos professores/pesquisadores indígenas. Em uma análise etnocultural, torna-se

imprescindível a contextualização dos sujeitos para se compreender o constructo das formações/capacitações, que, a partir da pesquisa empírica e da análise dos documentos disponibilizados, apresentam efeitos significativos para a EEI dentro do Território Etnoeducacional Serra Negra³¹.

1 Protagonistas de suas próprias histórias

Por necessidade de localização, utilizarei os nomes de locais (cidades, estados, rios) registrados pela geografia física atual, ainda que os nomes indígenas sejam anteriores a estes. Quanto à delimitação territorial, utilizei como critério de inclusão a área denominada Região de Abrangência do Opará (RAO), cujo sistema educacional das aldeias indígenas encontra-se consolidado, tanto pela expressiva quantidade de alunos indígenas matriculados anualmente, quanto em relação ao número de professores, todos indígenas, com formação superior ou notório saber na área das artes e culturas indígenas. Como observação, pude perceber que quase a totalidade dos professores com curso superior completo possui também algum curso de especialização na área de educação.

Imagem 5: Mapa Povos Indígenas em Pernambuco do Século XXI



Fonte: COPIPE, 2019.

Portanto, foram escolhidas apenas três etnias localizadas no sertão pernambucano, entre as regiões do Médio e submédio São Francisco. Não seria uma

³¹ Os territórios Etnoeducacionais foram uma conquista dos povos indígenas em relação à constituição de seus sistemas de educação escolar específicos. Em Pernambuco, o Território Etnoeducacional Serra Negra ainda está em processo de implantação. Cada território precisa de uma comissão gestora composta por indígenas e entidades ligadas ao setor para elaborar um plano de ação educacional e de acompanhamento desses povos. Segundo a FUNAI (2018), trata-se de um projeto que busca atender as necessidades e especificidades dos índios, em suas comunidades.

amostragem pequena, visto que, no estado de Pernambuco, existem 12 povos indígenas (Xukuru (com o desmembramento em dois grupos), Kambiwá, Kapinawá, Tuxá, Fulni-ô, Pankará, Pankararu, Pankaiwka, Entre Serras, Pipipã, Atikum e Truká), e as etnias presentes no território do semiárido pernambucano, com significativo número de indivíduos são apenas seis: Pankararu, Pankaiwka, Entre Serras, Pipipã, Atikum e Truká. A escolha das comunidades Pankararu, Atikum e Truká se deu por possuírem as maiores populações, tratando-se de grupos específicos, com costumes relativamente muito aproximados e efetiva relação de interdependência com o Rio São Francisco (Opará).

Com uma população pouco superior a 56 mil indivíduos, distribuída entre aldeados em diversas regiões do Estado e sem contabilizar os indígenas não aldeados ou não declarados, há registros de 26 etnias em todo estado de Pernambuco, divididos em 12 povos, excetuando-se a subdivisão dos Xucuru (Xucuru de Ororubá e Xucuru de Cimbres) e o povo Tuxi, em processo de autoafirmação e reconhecimento (COPIPE, 2019).

Figura 4: Populações Indígenas

Povos/Núcleo Populacional /Aldeias	POPULAÇÃO	LOCALIZAÇÃO/MUNICÍPIOS
Atikum	4.631	Carnaubeira da Penha e Salgueiro
Fulni-ô	4.260	Águas Belas
Kambiwá	2.911	Ibimirim e Inajá
Kapinawá	3.283	Buíque, Tupanatinga e Ibimirim
Pankaiwca	150	Jatobá
Pankará	5.300	Carnaubeira da Penha e Itacuruba
Pankararu	5.500	Petrolândia, Tacaratu e Jatobá
Pankararu Entre Serras	1.500	Petrolândia, Tacaratu e Jatobá
Pipipã	1.195	Floresta
Tuxá	261	Inajá
Truká	6.236	Cabrobó e Orocó
Xukuru do Ororubá	12.000	Pesqueira e Poção
Xukuru de Cimbres	880 ³²	Alagoinha, Pedras, Pesqueira e Venturosa
Tuxi	-	Belém de São Francisco. Em processo de autoafirmação e reconhecimento

Fonte: COPIPE, 2019.

Entre os povos indígenas de Pernambuco, destacam-se dois importantes temas de pesquisas recentes: o povo Fulni-ô, da região Agreste do estado (município de Águas Belas), como a única comunidade da região nordeste setentrional a utilizar o seu idioma ancestral (o *Ia-tê* ou *Yathê*); e os povos da RAO, que apresentam o maior número de territórios demarcados e de populações indígenas aldeadas do estado, cujas comunidades apresentam um avançado processo de interculturalidade da EEI, no entanto, não

³²Censo demográfico realizado pela FUNASA em 2010.

reconhecem as línguas autóctones em sua oralidade (SECADI, 2018), por isso, não fazem uso da prerrogativa da Lei 11.645/2008, que versa sobre o ensino bilíngue nas escolas indígenas. Embora estudos nessa área começam a ser desenvolvidos pelos professores e pesquisadores das comunidades e, dentro das escolas, os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) passam a abordar o tema.

Uma conquista recente é a divisão de áreas sociopolíticas para a educação indígena, no intuito de organizar a EEI nos contextos das comunidades locais. As delimitações de Territórios Etnoeducacionais é uma perspectiva atual de regularização e regulamentação promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC). Instituído pelo Decreto de Nº 6.861, de 2009, o Território Etnoeducacional é um espaço de planejamento e de gestão dos programas e das ações do governo voltados para os índios. O território é um local demarcado que funciona além das divisões políticas e geográficas. Une a iniciativa federal, estadual, municipal e de outras entidades dentro do mesmo objetivo de atender as especificidades educacionais dos povos indígenas (SECADI, 2009). Através dessa organização, o espaço das comunidades formadas por índios passa a ser definido de acordo com as relações sociais e históricas de cada grupo.

1.1 Povos indígenas do Opará

Pelo número de indígenas e, conseqüentemente, de indivíduos ligados à educação, professores e estudantes, em uma situação organizacional da EEI mais definida, foram incluídos nesta pesquisa os três povos indígenas mais representativos da RAO:

a) o povo Atikum, que atualmente habita o Território Indígena Atikum do atual município de Carnaubeira da Penha, no Sertão Pernambucano, após emancipação política do município de Floresta, em 1991. O então distrito tem história de fundação datada de 1896 e sua comunidade indígena exerce certa influência sobre os demais povos tradicionais locais (indígenas e quilombolas) pelo nível de organização do seu sistema educacional. Ainda que se localize a cerca de 50 km do leito do Opará, a comunidade tem estreita ligação com rio devido aos constantes deslocamentos empreendidos pelo seu povo no decorrer de sua história (BARROS, 2018). Faz parte da região denominada Submédio São Francisco – os riachos que banham seu território são afluentes do rio – e, recentemente, sua Gerência Regional de Educação (da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco) passou a se chamar Itaparica, mesmo nome da vila operária (da CHESF)

e da barragem (antes Itaparica, atualmente Luiz Gonzaga), construída no leito do São Francisco para produção de energia hidroelétrica;

b) as aldeias do povo Pankará, vizinho dos Atikum, ocupam territórios dos municípios de Carnaubeira da Penha e Floresta, e também possuem forte dependência das águas do Rio São Francisco, seja para consumo humano ou para atividades da agropecuária de subsistência, através de adutoras e canais de irrigação. No entanto, essa etnia, assim como as demais, no processo de nomadismo imposto pelas perseguições seculares, deslocou-se e fixou outros aldeamentos. Um exemplo desse deslocamento foi o quase total abandono de sua terra originária, a Serra do Arapuá (Floresta), com sérios problemas de insegurança alimentar devido às intempéries da seca, e o surgimento das aldeias em Itacuruba, às margens do Opará. Atualmente, os Pankará ocupam a Serra do Arapuá, em um movimento de retomada e ressignificação sociocultural. A aldeia de Itacuruba é chamada de ponta de rama, segundo Oliveira (2021), cuja mistura com quilombolas e outras etnias indígenas, inclusive do norte da Bahia, é evidenciada. Além disso, é possível identificar a presença de indígenas da etnia Pankará em diversos municípios do sertão pernambucano, além de Floresta, Carnaubeira da Penha e Itacuruba, também em Jatobá e Petrolândia, além de municípios do norte baiano; e

c) O povo Truká, provável corruptela linguística de Turká, e que, em suas duas grandes aldeias do lado pernambucano do rio, abrigam aproximadamente 6 mil indivíduos, distribuídos entre a Aldeia Indígena da Ilha da Assunção (ou Aldeia Mãe de Truká), no rio São Francisco, localizado na cidade de Cabrobó-PE, e Aldeia Truká Tapera, na Ilha de São Félix, município de Orocó-PE. Assim como as demais etnias, o povo Truká sofreu desapropriação de suas terras ancestrais e, nas migrações, estabeleceu outras aldeias, no caso: a comunidade de Tapera (Orocó), Truká Tupan (em Paulo Afonso-BA) e Truká Camixá (em Sobradinho-BA), segundo Batista (2004). Os indígenas chegaram à Ilha da Assunção em meados do século XVIII, com fatos narrados em diversos documentos, cartas e registros que historicam a sua fundação entre os anos de 1720 e 1770, marcada pela missão católica de Nossa Senhora da Assunção e a construção de uma igreja no ano de 1792 (BATISTA, 2004; 2009; ALMEIDA, 2003; 2010; SANTOS, 2016). Após serem “dominados” e “expulsos” pelas oligarquias do Estado, da Igreja e da classe rica, representada por políticos e grandes fazendeiros, os Truká só conseguiram reaver o seu território em sangrentas batalhas que culminaram em 1999, em um episódio que ficou conhecido como a Quarta Retomada, com a total expulsão dos fazendeiros e criadores de gado. Naquele momento, houve diversos conflitos entre indígenas e não-indígenas, o que

gerou uma onda de violência sem precedentes, o que gerou uma interdição das forças de segurança estaduais. Depois de reconquistada, a ilha teve o seu acesso controlado pelos Truká. Segundo o Cacique Bertinho Truká, em entrevista em março de 2016, “os Truká tiveram que fechar a entrada da ilha para se proteger de tudo que era ruim”.

1.2 Políticas públicas e ações afirmativas

Desde o início da pesquisa, busquei construir uma análise paradigmática acerca das concepções e práticas da EEI nas aldeias da RAO e compreender o seu papel em relação às possibilidades de reconhecimento linguístico-cultural, dentro do processo de ressignificação sociocultural dos povos indígenas, em construção nas aldeias do Opará. As confluências entre as propostas da pedagogia decolonial e as políticas públicas de reformulação curricular, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2012), aparecem nas propostas da EEI e no interesse local de se efetivar uma produção didático-científica intercultural. O que é potencializado pelos cursos de formação e capacitação, oferecido pelas instituições de abrangência local.

Por isso, como objetivo desse estudo, tornou-se essencial evidenciar a produção acadêmica (científica, artística e didática) dos indígenas da RAO, nesse processo de ressignificação sociocultural. Assim, na luta pela preservação dos povos e saberes tradicionais, e como demanda dos movimentos indígenas, surgem diversas políticas públicas, em nível nacional e local, cujos objetivos de criação/produção didático-científica, ultrapassam as barreiras do sistema educacional e criam uma nova epistemologia do fazer ciência e, conseqüentemente, do fazer educação.

Neste estudo, são abordadas três ações afirmativas, com ênfase nos trabalhos desenvolvidos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão):

a) o Centro de Pesquisa em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação Opará, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus Paulo Afonso-BA, coordenado pela professora Msc. Floriza Maria Sena Fernandes, que orienta a Ação Saberes Indígenas na Escola, além de cursos de capacitação e formação de professores e lideranças indígenas e quilombolas, tem como área de abrangência a região do Opará do território baiano, no entanto, atende os povos indígenas do estado de Pernambuco, a saber: Atikum, Fulni-ô, Pankará, Pancararus e Truká;

- b) o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, campus Floresta, sob coordenação da professora Msc. Edivânia Granja da Silva Oliveira, também responsável pela Ação Saberes Indígenas na Escola, no estado de Pernambuco, que já ofereceu dois cursos de especialização voltados ao público indígena e quilombola: Especialização em Educação Indígena e Quilombola e Especialização em Educação Intercultural – indígenas e quilombolas; e
- c) a Ação Saberes Indígenas na Escola, uma política pública em nível nacional, como ação afirmativa na área educacional, fomenta, através de universidades públicas e institutos federais de educação, cursos de capacitação e formação para os povos originários, incluindo a publicação de material escolar, livros didáticos e paradidáticos, produzidos pelos próprios indígenas.

2 Produção didático-científica dos povos indígenas do Opará

As lutas dos povos indígenas sempre se direcionaram para “lutas por terra”, seja demarcação, identificação de territórios indígenas (T.I.), ou simplesmente, ocupação, o que é seria irônico se não fosse trágico, uma vez que os povos indígenas são os verdadeiros donos das terras (SILVA, 2014). Mas não só as lutas pela terra, caracterizam o dia a dia dos povos indígenas, as questões identitárias também se somam a estas e se tornam dinâmicas da resistência indígena; essas lutas trazem consigo um potencial emancipatório a partir de demandas baseadas em relações específicas com a terra, com os ecossistemas, do cuidado com a saúde e por uma educação emancipatória e cidadã. Dentre esses mecanismos de luta, os indígenas, em diferentes níveis, pelo Brasil adentro, têm feito uso do sistema educacional no processo de ressignificação sociocultural.

No século XXI, a EEI tem se tornado uma das frentes de batalha dos povos indígenas brasileiros, essencial tanto para a preservação dos saberes indígenas – não sistematizados e pelo próprio enfoque cultural que possui –, quanto na produção do hibridismo cultural, natural aos manejos socioculturais na história da humanidade (CANCLINI, 2010).

Uma das conquistas da EEI, a Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), conhecida como lei do ensino das culturas afro-indígenas, apregoa: “*Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena*” (Art. 26-A). No entanto, para os povos nativos, isto não é suficiente, percebe-se entre os indígenas, a necessidade de aprimorar

seus estudos, elevando o nível dos discursos nas aldeias. Essa nova realidade desencadeia pesquisas desenvolvidas pelos próprios indígenas, a partir dos saberes e fazeres indígenas, saindo do lugar de ‘pesquisados’ ou ‘objetos de estudo’, para o lugar de pesquisadores, historiando suas culturas, valorizando suas territorialidades e os diversos aspectos de suas existências, seja mística, afetiva, artística, econômica etc.

Aos poucos, vão surgindo no currículo das escolas indígenas e, mais ainda, nas práticas didáticas dos professores que fazem a EEI, livros e produtos direcionados especificamente a essa demanda. Muito desse material, físico e digital, é produzido pelos próprios indígenas, na condição de protagonistas do fazer pedagógico nas escolas indígenas em todo o Brasil. Na região do submédio São Francisco, área de abrangência do semiárido nordestino, entre os estados de Pernambuco e Bahia, essas ações vêm sendo promovidas pelos povos indígenas e recebendo apoio das principais instituições locais de ensino superior, em especial da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através do Opará (Centro de Pesquisa em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão), com a implementação de cursos de especialização, com foco na educação intercultural.

O Centro Opará, da Universidade do Estado da Bahia, com sede no campus Paulo Afonso e núcleos nos campi Euclides da Cunha e Juazeiro, desenvolve junto às comunidades indígenas do estado da Bahia (Atikum, Kaimbé, Kantaruré, Kiriri, Pankaru, Pankararé, Pataxó, Pataxó Hã-Hã-Hãe, Payayá, Truká, Tumbalalá, Tupinambá, Tuxá e Xukuru-Kariri) (ISA, 2015), diversos projetos de formação e capacitação dos professores indígenas, incluindo o Programa Saberes Indígenas na Escola, do qual participam também povos do estado de Pernambuco, principalmente os indígenas das etnias Fulni-ô, Pankará, Atikum e Truká. Com exceção do povo Fulni-ô, as demais aldeias estão alocadas na área de abrangência do Rio São Francisco.

Entre os povos indígenas participantes, graduandos e pós-graduandos, percebe-se uma inquietação acerca da investigação acadêmica da sua própria pesquisa, ou seja, há um devir investigativo se instaurando no fazer-se acadêmico, que objetiva o fazer-se pesquisador. Por isso, os trabalhos etnográficos, não somente como prospecção do conhecimento, é uma constante na produção dos participantes do centro Opará, uma vez que registra nuances, sentimentos e comportamentos de culturas autóctones, tão importantes para o reconhecimento de uma epistemologia ativa, em constante questionamento.

A um etnógrafo é requerido despende um tempo significativo no campo, imergindo nas vidas dos sujeitos objetos do estudo e tentando colocar o fenômeno estudado em seu contexto social e cultural (SIMONI; BARANAUSKAS, 2003), seguindo essa linha de pensamento, ninguém melhor que os próprios indígenas para narrarem sua história. Esse procedimento, que se trata de um processo em construção na região estudada, pode contribuir para superar os vazios que permanecem no campo dos estudos culturais e que, muitas vezes, reeditam falhas pois, é de difícil compreensão estudos culturais com grupos portadores de especificidades. O que pode resultar em interpretações equivocadas, com sérias consequências tanto para a ciência, que se ‘autoproduz’ em um processo endógeno, como para as formas de intervenção, que são propostas sobre a realidade desses povos. Dessa forma é legítimo que os indígenas, por serem parte de sociedades que apresentam especificidades culturais próprias a cada povo, desejem eles mesmos serem os etnógrafos de seus saberes. Os protagonistas de suas próprias pesquisas.

Dialogando com Canclini (2010), podemos afirmar que todos os povos, grupos, regiões e culturas reivindicam um lugar próprio e singular; isto não é um debate novo. A questão da diversidade e do contato cultural sempre esteve presente na humanidade e, agora, coloca-se de modo intenso nas sociedades modernas, particularmente nos centros de produção do conhecimento, fazendo emergir um intenso debate em torno da produção do conhecimento, de seu alcance e de seus limites, de modo a questionar as formas constituídas de saber. O que se constitui um exercício de descolonização para os povos tradicionais, historicamente excluídos dessas possibilidades de construção social.

Neste estudo, procuro mostrar os esforços das instituições locais de ensino, pesquisa e extensão, com preocupações nessas questões de territorialidades e hibridismo cultural, que propõem importantes propostas na perspectiva de descolonização do saber científico.

2.1 Centro de Pesquisa e Etnicidades Opará

O Centro Opará, atualmente, é responsável por dois cursos de graduação voltados aos povos tradicionais na região do Rio São Francisco, entre os estados de Pernambuco e Bahia: a Licenciatura Intercultural (LICEEI) e a Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena). O centro promove ainda cursos de formação continuada da Ação Saberes Indígenas, Assessoria de Comunicação dos Povos Indígenas do Norte Baiano, Laboratório de Prática Pedagógica e Produção de Material Didático, Periódico Científico

(Revista Opará, ISSN 2317-9465) e dois cursos de pós-graduação lato-sensu: a Especialização em Educação Intercultural e o curso de Gestão Escolar Indígena. Em nível stricto-sensu, o Opará, em parceria com o campus 1, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Salvador, oferece em Paulo Afonso, o Mestrado do Programa de Pós-graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras.

Embora o Opará seja reconhecido como Centro Estratégico para Políticas Indigenistas no âmbito da Universidade do Estado da Bahia no atendimento aos povos do norte e oeste do Estado pelos projetos que desenvolve, pela presença forte de pesquisadores, pesquisadoras indígenas e indigenistas, e sobretudo pelo sentimento de pertencimento que os povos indígenas destes territórios sentem em relação a este espaço acadêmico, também agrega prática, princípios e ações na perspectiva de fortalecer e incentivar a pesquisa, extensão e formação continuada junto a outros povos e comunidades tradicionais e os movimentos sociais, valorizando suas lutas, contribuindo para o fortalecimento em relação à afirmação, conhecimento, valorização dos costumes e saberes, sustentabilidade, conservação de patrimônios culturais e imateriais, além dos patrimônios naturais que compõem as paisagens do semiárido, segundo seu projeto inicial (UNEB, 2013), como se encontra exposto no site do Centro:

Surgiu em 2008 a partir de um grande encontro de pesquisadores, pesquisadoras, estudantes, representantes dos Povos Indígenas e Comunidades Tradicionais com o objetivo de tornar-se um espaço acadêmico capaz de fortalecer, incentivar as pesquisas, a formação continuada e dinâmica dos Povos Tradicionais, Indígenas e lideranças de Movimentos Sociais em relação à afirmação, conhecimento e valorização dos seus saberes e fazeres, como forma de empoderamento das identidades e dos seus patrimônios bioculturais, contribuindo assim para uma permanente construção da cidadania ativa, de uma prática social que promova a cultura dos direitos humanos para todos os setores da sociedade. Sob essa ótica, o Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação – OPARÁ foi legalizado dentro da UNEB acordo com a Resolução CONSU N.º 1010 de 1º de setembro de 2013, bem como seu Regimento Interno é aprovado pelo Conselho Superior através da RESOLUÇÃO N.º 1.204/2016

Sustentado na tríade Ensino, Pesquisa e Extensão o OPARÁ-UNEB, através de suas linhas de pesquisas, desenvolve projetos na perspectiva de promover a qualificação de professores, pesquisadores, profissionais indígenas, quilombolas e trabalhadores rurais, oferecendo cursos de formação continuada e de pós - graduação intercultural a fim de fomentar experiências de pesquisas, sistematização, registro de práticas e conhecimentos tradicionais, a partir do princípio da autoria, bem como produzir material didático para uso em suas escolas. Busca também através de projetos de capacitação estimular a gestão territorial com ações que integram experiências de uso, manejo e conservação dos

recursos naturais para garantir a integridade e uso sustentável de seus territórios (www.oparauneb.com).

Em 13 anos de atuação, o Centro Opará contribuiu/contribui para a formação de professoras e professores indígenas em ações educativas promovidas dentro e fora das aldeias. O Opará possui atualmente 27 pesquisadores institucionais (do quadro efetivo da UNEB), com mestrado e/ou doutorado, entre os quais, quatro são indígenas; 14 pesquisadores visitantes (incluindo 4 indígenas); 11 projetos de extensão e 24 projetos de pesquisa em andamento. O Centro tem como uma de suas prioridades a produção e difusão do conhecimento científico para a comunidade externa e acadêmica com material impresso e/ou digital (on-line), acessível ao público, que possa contribuir para a formulação de dados e conhecimento aproximado da realidade de suas linhas pesquisas. Assim, três ações são contempladas por essa perspectiva de publicação: em nível da educação básica, os livros didáticos e paradidáticos; e os livros de caráter técnico-científico, através do LAPRAXIS (Laboratório de Ensino e Pesquisa para Relações Étnico Raciais e Movimentos Sociais), auxiliando as Licenciaturas Interculturais e Pós-Graduação na produção, elaboração e circulação de material didático contextualizado e produzido pelos próprios professores indígenas, quilombolas e/ou do campo; e o apoio aos pesquisadores para a publicação de artigos em periódicos científicos, incluindo a própria revista Opará.

A Ação Saberes Indígenas na Escola é um projeto criado pela SECADI/MEC em rede Nacional de Instituição de Ensino Superior que busca promover a formação continuada de professores da EEI, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica; oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

No Estado da Bahia, a Ação é coordenada pela UNEB através do OPARÁ em parceria com o Instituto Federal de Educação – IFBA de Porto Seguro e a Coordenação

de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, além das Coordenações dos Núcleos Regionais de Educação. A Ação acompanha até o momento a formação continuada de 15 povos indígenas: Atikum, Kaimbé, Kantaruré, Kiriri, Pankararé, Pataxó, Pataxó Hã-hã-hãe, Truká Tupan, Tumbalalá, Tupinambá, Tuxá, Xucuru-Kariri, Tuxí, Pankaru, e Fulni-ô no estado de Pernambuco, totalizando em 2019 mais de 542 professores indígenas com um alcance médio de 3.000 alunos da educação básica. No Estado de Pernambuco, a Ação é coordenada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE), e, por uma questão de proximidade geográfica, o programa ficou sediado no Campus Floresta.

Sob a coordenação da professora MsC. Edivânia Granja da Silva Oliveira, a Ação Saberes Indígenas na Escola tem atendido aos povos indígenas da RAO, entre os anos de 2014 a 2020, com cursos de formação continuada nas aldeias ou no campus Floresta do IF Sertão. Segundo o responsável local, professor Msc. João Luiz da Silva, o programa tem atendido professoras e professores de 35 comunidades indígenas locais (IFSERTÃOPE, 2020).

2.2 Cursos de Especialização do IF Sertão Pernambucano

O IF Sertão Pernambucano tem se destacado no desenvolvido de ações de formação e capacitação dos professores e professoras indígenas da RAO, oferecendo, inclusive cursos de pós-graduação lato-sensu. Desde 2014, foram ofertados os seguintes cursos: Especialização em Educação Intercultural e Especialização em Interculturalidade e Decolonialidade na Educação Escolar Indígena e Quilombola. Atualmente, em 2021, o Instituto está promovendo uma reestruturação do Curso de Especialização em Educação Intercultural, cujo projeto é fruto da coletividade, em que participam professores do IF Sertão, juntamente com pesquisadores de instituições parceiras, lideranças e professores indígenas.

Como o título reformulado, o atual curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em “Educação Intercultural no Pensamento Decolonial” – modalidade Especialização – destina-se a atender as demandas de formação continuada/permanente preferencialmente de profissionais de educação pertencentes aos povos indígenas e comunidades quilombolas do estado de Pernambuco, embora esteja igualmente destinado a educadores/as indígenas e quilombolas de estados circunvizinhos, assim como a

profissionais de educação que atuam em instituições educativas que prestem serviços educacionais a tais populações. De acordo com os documentos do curso:

A presente proposta visa, em seu potencial político-pedagógico, contribuir à superação dos desafios ético-políticos que se apresentam às políticas públicas de educação nesta região, a saber: a invisibilidade, nestas, da ampla diversidade étnico-racial da região, efeito da injustiça cognitiva e curricular que caracteriza a história social e político-econômica das relações entre o Estado e estes grupos sociais neste território. Tais desafios solicitam arranjos formativo-investigativos capazes de plena interação colaborativa, na qual professores/as, lideranças e anciãos/ãs, pesquisadores/as e sociedades reúnam-se no desenvolvimento e estabelecimento loco-regional – simultaneamente político e científico – da *Cidadania Intercultural* (Mato, 2008, 2009a, 2009b, 2010) e da *Ecologia dos Saberes* (Santos, 2010) (IF SERTÃO PERNAMBUCANO, 2014).

A existência de demanda social regional por cursos de formação continuada para professore/as indígenas e quilombolas apresentou-se formalmente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão PE) no segundo semestre do ano de 2010, durante uma visita de professores/as-pesquisadores/as do grupo de pesquisa GMEPEIS Sertões – Grupo Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Interculturalidade Crítica e Sociedades Sertanejas – a educadores/as e escolas do povo Pankará, situadas na Serra do Arapuá, no município de Carnaubeira da Penha, vizinho à cidade de Floresta, que sedia um dos *campi* da instituição (IF SERTÃO PERNAMBUCANO, 2014).

Segundo relatos dos coordenadores, naquela oportunidade, foram informados do expressivo número de professore/as indígenas e quilombolas que, na região, já haviam concluído graduações em instituições privadas presentes nos municípios circunvizinhos ou participavam da Licenciatura em Educação Intercultural para professores/as indígenas, sediada na UFPE/Campus Agreste, na cidade de Caruaru, e procuravam cursos de Especialização na área da EEI. Ainda, segundo as lideranças locais, Pankará, Atikum e Truká, o cenário da demanda de formação de professores/as indígenas e quilombolas apresenta, além de evidentes dimensões quantitativas, profundas dimensões qualitativas, pois boa parte das experiências formativas destes/as educadores/as, ao se dar em instituições de ensino superior/profissional de cultura organizacional e epistemológica monocultural (ocidental-europeia e capitalista) (CANDAU; RUSSO, 2010; OLIVEIRA; CANDAU, 2010), acaba por não ser plenamente útil ao projeto de educação indígena diferenciada.

Ao romper os padrões de pesquisa tradicionais, esses novos pesquisadores, apropriando-se do papel de sujeitos produtores de conhecimento teórico-científico e

conscientes da necessidade de protagonizar novas teorias e metodologias, procuram romper uma das estruturas mais cristalizadas pelo grupo social em que está inserida, que é a pesquisa científica no mundo acadêmico. Os indígenas ingressaram de maneira decisiva no âmbito da produção científica local, e apesar de demasiadamente endógena, vem contribuindo substancialmente para, assim como os objetivos desta pesquisa, realçar os discursos presentes nos estudos desenvolvidos por professoras/es (pesquisadoras/es) indígenas do tempo presente, especificamente, no território etnoeducacional da Serra Negra, ou seja, na Região de Abrangência do Opará (RAO). É notória a imaturidade na análise dos dados e até mesmo nas metodologias de busca e construção dos dados empíricos. No entanto, o trabalho vem sendo realizado e, de forma intercultural, tem trazido novas aprendizagens para todos os grupos envolvidos.

Portanto, apresento a seguir alguns pontos de vista e suas respectivas análises dos trabalhos finais dos cursos, totalizados em 12 concluintes da primeira turma (Especialização em Educação Intercultural para o Pensamento Decolonial) e 11 da segunda turma (Especialização em Educação Intercultural – Indígenas e Quilombolas), entre os anos de 2015 e 2020. Ao analisar as produções das professoras e professores indígenas, egressos do curso, optei por apenas três trabalhos no universo de 12 (visto que alguns trabalhos foram escritos em duplas e trios), contemplando as três etnias mais presentes no curso (Atikum, Pankará e Truká), utilizando como base de compreensão a Análise do Discurso, a partir dos estudos de Maingueneau (2012).

3 A etnografia indígena e os desafios comuns à pesquisa

Os saberes indígenas são conhecimentos tradicionais milenares que necessitam ser valorizados, reconhecidos e inseridos nos processos educativos da Educação Escolar Indígena. O que mantém viva a sabedoria da nova geração indígena é provavelmente a valorização da cultura do seu povo, que é constantemente difundida entre as comunidades autóctones com o propósito de garantir que as tradições e o aprendizado sejam utilizados desde o mais novo vivente indígena e a escola não pode estar fora deste processo de construção do conhecimento. O aprender, o ensinar, e principalmente, o projetar para o engajamento político com a terra-pátria, é a afirmação comum dessa diversidade, e esse lugar privilegiado, como ambiente educativo e espaço de formação de pessoas é, sem dúvidas, o espaço escolar.

Nos trabalhos analisados, foi constatada uma visão comum sobre os espaços educacionais. A escola é construída por uma diversidade de atores que pensam e agem no cotidiano, formando uma rede de relações que se define com base em uma cultura própria e repleta de significados (SANTOS; SILVA, 2018). As “maneiras de fazer” a escola inserem-se nas práticas elaboradas no cotidiano escolar e fazem parte de um conjunto de ações coletivas, tornando cada realidade escolar única (PAJEÚ; FRANÇA, 2018).

O Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Intercultural no Pensamento Decolonial das alunas Lauane dos Santos e Vivência Maria da Silva³³ aborda especificamente a relação entre a EEI e o processo de descolonização empreendido nas escolas da aldeia Truká, na Ilha da Assunção. As estudantes constroem reflexões na perspectiva de um povo que vem buscando, ao longo de anos e através de sua educação institucionalizada, libertar-se dos malefícios causados pelo processo de colonização. No texto, as autoras discutem a EEI “Específica e Diferenciada” em relação à percepção da história, dos movimentos de mobilização, valorização da cultura em um processo de ressignificação sociocultural empreendido pelo povo Truká. Ainda que lhes faltem comprovações através de dados empíricos, as estudantes-pesquisadoras propõem uma valiosa reflexão, proposta pela revisão de literatura sobre a temática.

Assim, como no trabalho intitulado “Desafios e Limites das Práticas da Gestão Escolar do Povo Truká”³⁴, as estudantes Edilene Pajeú (Pretinha Truká) e Maria Eunice França discutem diferentes formas da gestão escolar em diálogo com os “saberes indígenas” como elemento constituinte da gestão e da organização escolar na EEI.

Nesses e nos demais trabalhos analisados, percebe-se uma inclinação natural dos discursos de valorização das culturas e dos saberes indígenas. Segundo Maingueneau (2012), os discursos são abstrações possíveis da fala. O que não difere da perspectiva de Bardin (2010), em que os discursos aparecem de forma explícita em palavras e expressões que, segundo a autora, no terceiro segmento de sua Análise do Conteúdo, já seria suficiente para identificar uma nova ordem discursiva a ser compreendida como mecanismo de desconstrução do pensamento institucionalizado pela colonização.

³³ Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, como Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Intercultural para o pensamento decolonial, pelas alunas Lauane dos Santos e Vivência Maria da Silva, ano 2018.

³⁴ Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, como Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Intercultural para o pensamento decolonial, pelas alunas Edilene Bezerra Pajeú e Maria Eunice Alventina da Silva França, ano 2018.

Dialogando com esses dois autores, é possível encontrar elementos comuns da análise nos textos analisados. Os discursos são descritivos, embora pouco pessoais, mas, emblemáticos dos povos indígenas regionais – a ausência do uso da língua nativa não os impede de reivindicar a presença dessas línguas em suas construções socioculturais. Maingueneau se propõe a uma investigação mais contextual, em que as intenções dos autores, muitas vezes, esbarram na impossibilidade de expressão, por motivos diversos. Pensando assim, procurei estabelecer o diálogo com esse autor, na análise dos textos que mais me chamaram a atenção na relação entre a teoria e a prática decolonial. O TCC defendido pela estudante Kauanne Laene da Silva Cabral propõe reflexões acerca da presença das línguas autóctones no consciente coletivo da população Truká, ao abordar outro importante elemento cultural do povo na EEI: o Toré. Intitulado “A importância do Toré para o fortalecimento étnico e cultural do Povo Truká”³⁵, o texto tem como objetivo analisar o Toré como prática pedagógica na reafirmação sociocultural do povo Truká (CABRAL, 2020). O texto traz ainda uma compreensão particular da identidade étnico-cultural do povo Truká, a partir das reminiscências linguísticas imortalizadas nas linhas (toantes) do Toré, analisando o processo de constituição identitária, que tem por base histórica a colonização na região do Rio São Francisco e a dominação pela ganância capitalista. Segundo a autora, no curso da resistência, o povo conseguiu se reafirmar como coletividade indígena, mesmo tendo que enfrentar opressões e preconceitos, que perduram até os dias atuais.

O Toré, para o povo Truká, assim como para outros povos indígenas, ocupa um lugar de centralidade do cotidiano nas aldeias, obtendo, ao mesmo tempo, uma relevância social e política muito significativa (CABRAL, 2020). Ao tempo que é tratado como um exercício performático, religioso e sociocultural da maior importância para a coletividade dos povos indígenas em todo o Brasil.

No aspecto religioso-performático, os indígenas cultivam o elo com os encantados, com a ancestralidade, cultivando suas identidades; a dimensão política se encontra integrada à religiosa, pois a ligação com a tradição torna mais forte cada integrante do povo Truká, preparando-os para a luta, tendo em vista a preservação de sua cultura e a garantia de seus direitos fundamentais (CABRAL, 2020, p. 15).

³⁵ Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, como Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Intercultural para o pensamento decolonial, pela aluna Kauanne Laena da Silva Cabral, ano 2020.

O discurso da autora nos faz crer que, no ritual do Toré, a afirmação da identidade coletiva do povo Truká ocupa lugar de destaque, delineando uma tradição comum e trajetórias a serem percorridas. Nele, se afirmam projetos coletivos, que relacionam o presente com o passado e o futuro, sem perder de vista a tradição ancestral. As palavras, expressões e frases em línguas autóctones, cujos significados não são unânimes entre os próprios indígenas, apresentam a tentativa dessa manutenção sociocultural, assim como as prospecções de lutas. Dentre os direitos a serem conquistados ou garantidos, se encontra em destaque a terra/território, entendido como sagrado e fundamental para a existência de um projeto que atenda a todo o povo Truká.

A relevância do Toré para os povos Truká se encontra no poder de ser um elemento sagrado de preservação da identidade, profundamente relacionada à ancestralidade, e na organização religiosa, social e político desse povo, resultando na luta coletiva por seus direitos (CABRAL, 2020, p. 17).

Foi facultado aos estudantes dos cursos de especialização que apresentassem monografias ou artigos acadêmicos como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O que se percebeu, a partir das análises dos discursos construídos por orientandos e orientadores foi o entrelaçamento de temas que defendiam ideias afins. Assim como Kauanne Cabral, ao defender o Toré como prática interventiva pedagógica e intercultural para a construção dessa reafirmação sociocultural dos povos indígenas locais, o trabalho da professora Atikum Maria da Penha Barros, que busca analisar as práticas do Bem Viver, também frisa importantes ações para a compreensão do ser índio para essas/nessas comunidades locais, tantas vezes desacreditadas pelos estereótipos vigentes.

O TCC intitulado *Múltiplos Olhares para as Políticas Educacionais do Povo Atikum*³⁶ tem como objetivo principal, uma reflexão sobre as práticas do bem viver, a partir da coletividade do povo indígena Atikum. A aluna-professora Maria da Penha Barros desenvolveu sua pesquisa na mesma comunidade onde mora e leciona, cuja ideia central teve o objetivo de problematizar o respeito com o território como espaço sagrado e o cuidado com a mãe terra, tendo a consciência da necessidade de encontrar medidas práticas e urgentes no sentido de se viver bem e devolver o equilíbrio e a fertilidade da

³⁶ Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, como Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Intercultural para o pensamento decolonial, pela aluna Maria da Penha Barros, 2018.

Mãe-Terra como projeto de vida, segundo a própria autora em entrevista em 04 de abril de 2019.

O pensar-sentir o território do povo Atikum aparece na monografia da autora a partir dos pressupostos encontrados no livro *Caderno do Tempo*, obra lançada pelo povo como material didático a ser trabalhado nas escolas indígenas da aldeia de Carnaubeira da Penha: “O tempo nos ensina que é preciso esperar a terra descansar para o solo preparar, a chuva chegar para a semente plantar e o fruto amadurecer para o homem colher” (COLETIVIDADE ATIKUM, 2006, p. 75).

Não apenas pelo sustento do qual necessitam para sobrevivência territorial e segurança alimentar, mas pelo sentimento de pertencimento tanto ao universo quanto ao seu povo, na valorização e sabedoria dos anciãos que são a “enciclopédia viva” do povo e guardiões da sabedoria do povo, mantendo assim uma relação de amor e respeito com a terra, segundo testemunho do cacique Augusto Agustavo, do povo Atikum, em entrevista realizada em maio de 2014.

A terra para nós é como uma mãe que nos dá tudo sem nada pedir em troca, mas da mesma forma que cuidamos da nossa mãe que nos amamentou, também precisamos cuidar da nossa segunda mãe que é a terra e que é a nossa morada no espaço (COLETIVIDADE ATIKUM, 2006, s/p).

Assim, o povo Atikum reconhece a terra como a reprodução da vida e não apenas como numa mercadoria destinada à produção de excedente para o mercado, mas para construção do futuro dos seus filhos, pois, os indígenas têm valores diferentes que a sociedade dos não índios. A floresta, por exemplo, é vista como a morada dos encantos de luz, que protegem e orientam os indígenas nas atividades cotidianas nas aldeias.

Segundo o discurso da professora indígena, “essa relação de amor e respeito é muito importante por isso ao praticar o ritual sagrado, faz-se com os pés descalços para receber as energias emanadas da mãe terra” (BARROS, 2018, p. 13).

Sobre a conservação do meio, os discursos atingem esse nível de envolvimento afetivo: “A exploração irracional atinge não só operários, indígenas ou (i)migrantes, também afeta a nossa irmã natureza, pela devastação de florestas e, conseqüentemente, da biodiversidade” (BARROS, 2018, p. 23).

A questão do bem viver está muito além do discurso sobre ecologia e sustentabilidade. A prática do bem viver, que faz parte do cotidiano dos povos indígenas, poderia servir de modelo para outras nações, segundo a Coletividade Atikum, em seu *Caderno do Tempo* (2006).

Não com isso que os indígenas sejam o dono da verdade absoluta sobre as práticas do bem viver, mas sim interlocutores privilegiados que, com sua vivência e intimidade com o ambiente, pode questionar e provocar reflexões. Nesse sentido, é preciso manter uma reflexão permanente e sistemática sobre o equilíbrio da vida e do cosmo e que essa reflexão possa favorecer uma prática consciente em relação ao compromisso de tratarmos o nosso meio ambiente com respeito como um todo (p. 76).

A sociedade contemporânea é baseada na informação, esteja ela localizada em qualquer território, o conhecimento passou a ser uma ferramenta indispensável ao universo do povo, já que a informação logo sugere a preocupação e assim torna a humanidade mais consciente e atenta com assuntos relacionados ao bem esta da sociedade e do planeta. Nessa perspectiva, é inegável a importância das contribuições e saberes dos povos indígenas, sobretudo dos anciãos que guardam muita sabedoria (BERTINHO TRUKÁ, em entrevista em 20 de abril de 2016).

Assim, a escola poderá ser, de fato, a peça fundamental para sistematizar esses saberes, transformando em conhecimentos e registrando o cotidiano do povo, para que a história permaneça viva e se perpetue de geração para geração. Em suma, o bem viver é a valorização da vida, da sua identidade é uma construção cultural, é a vida em plenitude, hoje sabemos alcançarmos o verdadeiro sentido do bem viver é possível (BARROS, 2018, p. 23).

Essas perspectivas são anotadas pelas professoras Pretinha Truká (Edilene Pajeú), Adriana Maria dos Santos e Fiiha Gavião (Izomar Hermina Silva-Santos), na obra recém-lançada *Nossas Vozes Indígenas – professoras e professores Truká*: “Para nos posicionar é preciso, primeiramente, nos preparar. Acredito nos estudos como fonte básica de formação (...) mas, foi na luta diária que fui me tornando uma referência na educação indígena” (PAJEÚ, 2021, p. 72); “Ser professora indígena é romper os muros da escola, é ser indígena e pertencer à árvore genealógica do seu povo, ser atuante nos movimentos” (SANTOS, p. 2021, p. 87); “Nossa luta por uma educação diferenciada é uma constante, visto que a interferência de alguns grupos externos é muito forte”(SILVA-SANTOS, 2021, p. 101).

Não se pode negar a presença de um discurso voltado à interculturalidade no processo educativo e à descolonização dos saberes hegemônicos entre os indígenas pernambucanos, e, muito disso, se deve ao crescente processo de formação acadêmica e capacitação de professores porque passam as comunidades da RAO. Porém, ainda é imaturo certificar uma nova linha de pesquisa sendo desenvolvida na região, enquanto

percebemos ensaios tão arraigados aos modelos tradicionais vigentes, como os que identificamos nos cursos de pós-graduação deste estudo.

É esse outro saber a que me propus relatar e defender como saber, porque acredito que ele exista e seja a referência para o desenvolvimento de diversas culturas, inclusiva a que costumamos intitular de brasileira. Pois, corroborando o pensamento de Silva (2014), o que seria a cultura brasileira senão a junção de tantas outras culturas, uma teia múltipla e inclassificável.

Por fim, percebe-se o intuito quase somente intuitivo dos professores indígenas, alunos de cursos de graduação e pós-graduação, pesquisadores e produtores de material de consumo escolar, na tentativa de se produzir uma ciência merecedora do respeito da academia em seu aparato tradicional. No entanto, muitos dos estudos realizados ainda esbarram em problemas comuns a qualquer produção científica no Brasil dos últimos anos, como a falta de incentivos para edificar pesquisas etnográficas de âmbito mais consistente, pesquisas humanísticas com perspectivas antropológicas. Nos trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores indígenas da RAO, percebe-se a predominância de estudos apenas bibliográficos e, como agravante às problemáticas encontradas nos textos, nos bancos de dados, é notória a supremacia de pesquisas sobre os povos indígenas efetivadas pelos não indígenas. Sem protagonismo nem respaldo dos povos pesquisados, que, por muitos anos, estiveram à margem da produção e à mercê do que lhes era designado a ser (apenas objetos de estudos), os repositórios estão repletos de trabalhos acadêmicos com mecanismos tradicionais, que, muitas vezes, nada acrescenta à realidade de exclusão do indígena brasileiro. Pelo contrário, colabora com os mecanismos de silenciamento, imposto por uma sociedade capitalista em sua essência, desde o produtor-consumidor de bens, à academia, produtora-consumidora de conceitos.

Considerações

O ser humano é capaz de criar, recriar, separar, agrupar, demarcar territórios, e é dessa capacidade de enxergar (ao seu modo) o mundo que os cerca, que ele cria a “divisão” dos seres humanos em grupos sociais, o que faz surgir a discriminação, a exclusão e o preconceito, manchas indeléveis da História da Humanidade. Em países com sérios problemas sociais, como o Brasil, que até os dias atuais, convive placidamente com abissais desníveis socioeconômicos, a divisão por castas perdura e se cristaliza em uma realidade difícil de ser superada. Tais divisões são exageradamente externadas por meio

dos díspares índices sociais que caracterizam os grupos étnicos brasileiros, principalmente negros e indígenas, embora a situação de pobreza atinja uma porcentagem expressiva da população.

Dialogando com Canclini (2006), percebo que as desigualdades são sentidas de diferentes maneiras pelas pessoas. Dependendo do envolvimento da própria vida com a questão, esses sentimentos podem ser mais ou menos intensos. Cada um desses grupos, que vivenciam há muitos anos tais desigualdades, tem buscado formas de enfrentá-las. No entanto, erradicar ou amenizar o abismo social no nosso meio tem se tornado a cada dia mais difícil, visto que os índices de desigualdade vêm aumentando desde 2017, segundo dados do IBGE (2018), e isso tem se tornado mais evidente nas ruas das grandes cidades, nos conflitos de terra e na desvalorização das políticas públicas que combateram essas desigualdades, notadamente nas décadas de 1990 e 2000.

É notória a luta dos povos indígenas pela reconquista de territórios. Muitos movimentos sociais em defesa dos direitos e a inserção de algumas leis a favor das questões fundiárias promoveram algumas vitórias nesse sentido e são resultados das lutas e ações que essas “minorias” têm conquistado, a despeito do interesse de elites mandatárias, da grande mídia e dos grandes proprietários de terra. Na verdade, estas conquistas são direitos fundamentais de uma sociedade, como a liberdade de credos, o uso de saberes tradicionais em seu sistema educacional e o respeito à diversidade cultural.

Mas, existem muitas outras formas de discriminação que agridem a dignidade humana, fazendo surgir um abismo ainda maior entre negros, brancos e indígenas, no Brasil, ainda que se apresente como país mestiço e que assuma sua etnia marcadamente afrodescendente. O genocídio dos povos indígenas é aqui abordado visto a necessidade de ele ser publicizado também em espaços científicos, não apenas para numerar os óbitos, mas para fazer frente ao processo de embranquecimento de nossa sociedade letrada.

A Região de Abrangência do Opará, no estado de Pernambuco tem se destacado em relação à produção de material didático indígena, de formação de professores-pesquisadores indígenas de excelência e da materialidade das línguas autóctones na construção da ressignificação sociocultural empreendida desde a retomada dos territórios indígenas da Ilha da Assunção, da Ilha de São Felix, da Serra do Arapuá, da Serra Negra e tantos outros territórios resgatados pelos seus povos originários.

Muitas têm sido as conquistas da EEI, segmento da educação que até pouco tempo atrás, nem existia. Pelo menos, para grande parte da população brasileira, em especial, para os professores e professoras da educação básica e aos próprios profissionais da EEI,

que, por muitos anos, tiveram que adaptar suas práticas acadêmicas (e porque não dizer *de vida?*) ao sistema de ensino vigente e majoritário no Brasil.

No entanto, as conquistas dos povos indígenas andam lado a lado com as dificuldades: em muitos estados do nordeste, ainda não existe uma regulamentação para a contratação dos professores indígenas para as comunidades. Ainda assim, duas sensações acalentadoras permeiam a alma de pesquisadores e indigenistas nesse momento histórico de retrocessos e desrespeito aos povos tradicionais: a primeira diz respeito à preocupação técnico-científica com os conceitos e, principalmente, com a aprendizagem; a segunda sensação relaciona-se ao contexto da Educação Escolar Indígena e Intercultural, específica e diferenciada, como deve ser, mas promovida pelo Sistema Público de Ensino em nível Nacional, de qualidade e contextualizada.

Importante citar também a prevalência de professoras indígenas, o que não só reflete uma nova porcentagem do gênero feminino nas universidades, como a participação das mulheres na construção da EEI, anunciando assim uma postura de igualdade entre homens e mulheres significativa e benéfica para o trânsito de saberes/fazer, tão natural nas culturas populares, mas que a sociedade não indígena ainda não consegue o discernimento necessário para efetivar.

A guerra não está vencida, mas grandes bandeiras foram fincadas e, entre elas, de extrema importância para a ressignificação sociocultural das nações indígenas brasileiras, está a educação intercultural, aquela de fato preocupada com a verdadeira manutenção étnico-cultural dos povos, atribuindo à educação, ainda que formal, o caráter de diferenciada, inclusiva e intercultural. Por isso, quando temos acesso a livros, artigos e eventos voltados à essa modalidade, produzido pelos próprios indígenas, tendemos a acreditar que esses materiais possam contribuir com/para a formação dos estudantes indígenas, pois são fruto do protagonismo indígena. Perceber as diversas inserções dos saberes tradicionais e a presença do exercício da interculturalidade é, acima de tudo, possibilitar a descolonização dos saberes, como sentido para praticar o novo, o outro, o diferente. Quando o trabalho é produzido a muitas mãos. Mãos indígenas e não indígenas conduzindo pesquisas, saberes que se interconectam e produzem o verdadeiro sentido da interculturalidade. Em diálogo com Silva (2014), compreendo que a interculturalidade acontece quando professores não indígenas não se colocam como detentores do saber absoluto, mas trazem as informações técnico-metodológicas para contribuir com o fazer/saber indígena, em uma troca efetiva de saberes populares e técnicos, que se transformam em científicos, em justaposição, em solidariedade.

Referências

- ATIKUM, professores e lideranças do Povo Atikum de Carnaubeira da Penha - PE. *Projeto Político Pedagógico das Escolas Atikum*, 2008 (2018).
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A Educação como Política Pública*. Campinas: Autores Associados, 2017.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BARROS, Maria da Penha. *Entrevista, 2019*. Professora Indígena Atikum, em entrevista em 04 de abril de 2019.
- BAUMAN, Zygmund. *Modernidade líquida*. (Trad. Plínio Dentzien). 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BERTINHO TRUKÁ. *Entrevista em 2019*. Cacique Indígena Truká, em entrevista em 20 de abril de 2016. In: FLORÊNCIO, Roberto Remígio. *Educação e Letramento Intercultural na Aldeia de Assunção do Povo Truká*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Juazeiro: Repositório UNEB, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Constituição Federal*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Em aberto, v. 14, n. 63, p. 175-187, 1993.
- BRASIL. *Referenciais para implantação de programas de formação de professores indígenas nos sistemas estaduais de ensino*. Brasília: Ministério da Educação, 2001. GERLIC, S. (Ed.) Índios na visão dos índios: Comunidade Truká. Salvador: Governo do Estado da Bahia, 2003.
- BRASIL, SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Ministério da Educação, 2018. *Ação Saberes Indígenas na Escola – Relatório 2018*. Brasília, 2019.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Hibridismo Cultural*. Rio de Janeiro: Cia dos Autores, 2006. *Hibridismo Cultural*. São Paulo: Editores Associados, 2011.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas, poderes oblíquos: estratégias para entrar e sair da modernidade*, v. 3. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- CANDAU, Vera M.F. e OLIVEIRA, Luiz Fernandes. *Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil*. Educação em revista vol. 26, nº 1. Belo Horizonte, 2010.
- FLORÊNCIO, Roberto Remígio. *Educação e Letramento Intercultural na Aldeia de Assunção do Povo Truká*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Juazeiro: Repositório UNEB, 2016.
- FLORÊNCIO, Roberto Remígio (Org.). *Nossas Vozes Indígenas, professoras e professores Truká*. Ed. Oxente. Petrolina, 2021
- IF SERTÃO PERNAMBUCANO (2014). *Curso de Especialização em Educação Intercultural e Pensamento Decolonial*. Projeto de curso. IFSertãoPE, 2016.

- LOWIE, Robert H. The ‘Tapuya’; The Cariri; The Pancararú; The Tarairiu; The Jeicó. In: STEWARD, Julian H. (Editor). *Handbook of South American Indians*. Washington D.C.: Smithsonian Institution & Bureau of American Ethnology, 1946. v. 1. p. 553-567.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília: Liber Livros, 2012.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do Discurso*. 3. Ed. Campinas: Pontes, 1997.
- MAINGUENEAU, Dominique. Org. Sírio Possenti. *Doze Conceitos em Análise do Discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Org.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias Globais/Projetos Locais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Lei nº 9.394-96, Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: Secretaria de educação fundamental, 1998. RCNEI. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- MULHERES ATIKUM. *Mulheres construindo igualdade: caderno étnico-racial/ secretaria da mulher*. Governo do Estado de Pernambuco. Recife: A secretaria, 2011.
- OLIVEIRA, João Pacheco. *Os primeiros brasileiros*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2014.
- ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso*. Princípios e procedimentos. 12. Ed. Campinas: Pontes, 2015.
- PAJEÚ, Edilene Bezerra. *Eu sou Pretinha Truká*. In: FLORÊNCIO, R. R. (Org.). *Nossas Vozes Indígenas – professoras e professores Truká*. Petrolina: Ed. Oxente, 2021.
- QUIJANO, Aníbal (2006). *Colonialidad del poder y clasificación social*. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Org.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Instituto Siglo del Hombre Editores, 2007.
- SIMONI, Carlos Alberto Coccozza; BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani. *Pesquisa Qualitativa em Sistemas de Informação C Technical Report - IC-03-002 - Relatório Técnico*. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp Instituto de Computação – IC. February – 2003.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Epistemologias do sul*. Org. Maria Paulo. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- SANTOS, Boaventura Sousa e MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

- SANTOS, Adriana Maria. *Minha história como professora indígena Truká*. In: FLORENCIO, R. R. (Org.). *Nossas Vozes Indígenas – professoras e professores Truká*. Petrolina: Ed. Oxente, 2021.
- SILVA-SANTOS, Izomar Hermina. *Professora Fiinha Gavião*. In: FLORENCIO, R. R. (Org.). *Nossas Vozes Indígenas – professoras e professores Truká*. Petrolina: Ed. Oxente, 2021.
- SILVA, Edson. *Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008*. In: *Práticas Pedagógicas em sala de aula*. Recife: EDUFPE, 2015.
- SILVA, Edson. *Os povos indígenas e o ensino: reconhecendo as sociodiversidades nos currículos com a Lei 11.645*. In: *Ensino e pesquisa na E. B.* Recife: EDUFPE, 2012.
- SILVA, Luiz Fernando Vilares e. (Org.). *Coletânea da legislação indigenista brasileira*. Brasília: CGDTI/FUNAI, 2008.
- URBAN, G. A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas. In: CUNHA, M. C. (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. *Opará – Núcleo de Pesquisa em Etnicidades e Movimentos Sociais*. www.oparauneb.com UNEB, 2013
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas*. Rio de Janeiro: PUC, 2005.
- WALSH, Catherine. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira conclusão a que preciso me referir no encerramento deste estudo é a confirmação da máxima de que o Brasil não conhece o Brasil. Este *conhecer* adquire aqui um significado abrangente, pois diz respeito tanto às questões socioculturais, quanto às de cunho técnico-empíricas, e muito disso se deve ao afastamento entre os saberes científicos e populares. Ao contrário, a harmonia entre esses saberes transita mais livremente pela sociedade em geral do que pelos muros da academia. A universidade sempre se caracterizou como centro de exportação do conhecimento, como se este fluísse apenas *da* academia, nunca *para* ela, e, em seu elitismo conservador, encontra-se em dicotomia com a população em geral, ao considerar o saber por ela produzido superior aos saberes ancestrais. Assim, cristaliza-se o (pré)conceito de que o conhecimento científico *é* o único existente e, por conseguinte, agrava-se o negacionismo sobre outros tipos de saber, principalmente em relação aos povos originários, como exemplo, ao não se reconhecer os indígenas como povos autóctones, heterogêneos e historicizados, inclusive relegando suas existências ao passado. Assim, os povos indígenas, principalmente do Nordeste, sofrem formas cruéis de ataque em um movimento quase unânime de negação, ao não encontrar respaldo científico de suas existências.

Descredenciar a existência do outro encontra-se institucionalizado no Brasil, inclusive como projeto de Estado, abordado por este estudo, no Capítulo 1, onde eu apresento um histórico da legislação brasileira em direção à aculturação dos povos nativos, o que provocou não apenas o genocídio dos corpos, desde a chegada dos invasores, mas o etnocídio, com o massacre de centenas de povos indígenas em todo o território Americano e, por fim, o epistemicídio, marcado pelos processos de catequização e aculturação, que golpearam fortemente o multilinguismo e a multiculturalidade brasileira, como apontam Clatres (1980), Baniwa (2006) e Oliveira (2014).

A política do Estado de negar a existência, silenciar as vozes e desacreditar a ancestralidade, gera conseqüentemente a não valorização da cultura, não indenização dos povos, não demarcação dos territórios. Alegar como única reivindicação dos povos ameríndios a luta pela terra, ainda que isso seja bastante contraditório (o indígena ter que lutar pela demarcação de sua própria terra), a cultura norte-ocidental, ao observar a terra como produto do capital, teima em não compreender a relação que os povos originários têm com ela. Para os indígenas, o envolvimento com a terra é muito mais do que territorial ou de sobrevivência física. A terra é um elemento de transcendência mútua em relação à

vida e à espiritualidade. Um espaço-tempo de reunião com o divino, como destacam as professoras Maria da Penha Barros (Atikum), ao dizer que “a terra é uma mãe, que nos dá força e alimento e onde depositamos nossa fé, fortalecemos e renovamos nossas energias” (BARROS, 2016) e Edilene Bezerra Pajeú (Pretinha Truká), quando faz uma analogia entre o território e o próprio corpo indígena, como elementos interconectados (PAJEÚ, 2019).

À luta pela terra, somam-se questões identitárias como dinâmicas da resistência indígena. Essas lutas trazem consigo um potencial emancipatório a partir de demandas baseadas em relações específicas com os ecossistemas e os povos. Uma das frentes de batalha dos povos indígenas brasileiros nos dias atuais é, sem dúvida, o processo de escolarização nas aldeias, tanto na preservação da educação indígena – não sistematizada, pelo próprio enfoque antropológico que possui – quanto na consolidação da Educação Escolar Indígena Intercultural, que possibilita a abertura de uma discussão mais ampla sobre diversos aspectos da vida do indígena no Brasil do século XXI. Inclusive questionar o próprio sistema.

A Educação Escolar Indígena (EEI), valorizada pela Lei 11.645 (BRASIL, 2008), conhecida como Lei do Ensino Bilíngue, apregoa que: “*Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena*” (Art. 26-A). No entanto, é possível analisar a ausência do uso corrente das línguas autóctones nas comunidades indígenas do sertão pernambucano, como episódios de negação e silenciamento impostos pela violência contra as culturas autóctones, que ocasionou o quase total extermínio de saberes étnicos.

Essa nova realidade desencadeia uma reação dos indígenas, que buscam protagonizar as pesquisas sobre os seus próprios saberes (práticas, línguas, curas etc), saindo do status de ‘pesquisados’, para o lugar de pesquisadores, como cito nos capítulos 1 e 2. É preciso que cada instituição de ensino instalada em qualquer aldeia indígena deste país passe a observar o rico potencial técnico-científico que habita seus quadros docente e discente, para que o sistema de aculturação e silenciamento não se faça presente naquele lugar que é justamente o espaço de interposição desses saberes que foram historicamente negados.

Eu defendo que o reconhecimento das línguas autóctones seja um instrumento para o não silenciamento das vozes, que foram caladas pela dominação capitalista e epistêmica. Portanto, é preciso que o indígena se apodere dos mecanismos do sistema posto para construir uma nova narrativa. Entretanto, não é apenas o respaldo acadêmico

que oferece bases para que os Truká, Atikum, Pankará ou outras etnias do Nordeste afirmem sua percepção atual sobre a língua ancestral. Mais importante que a morfossintaxe Dzubukuá (do ponto de vista linguístico ou histórico), como fizeram em diferentes épocas Hohenthal (1960; 1971), Montserrat (1994) e Queiroz (2008; 2012), é a significância étnica, identitária e cultural do idioma para o seu povo. Há uma dimensão “oculta” nessa concepção de língua, algo que assegura sua “validade” mesmo que a academia possa considerá-la “inválida” ou “morta”. Em diálogo com Silva (2014) e Durazzo (2019), podemos assegurar que os indígenas, e somente eles, conhecem essa dimensão oculta e que lhes é garantida pelo acesso à ancestralidade, intermediada pelos Encantos de Luz e elementos da natureza, como as cachoeiras e as montanhas. Assim, além do projeto de revitalização do Dzubukuá, através de pesquisas e do ensino escolar, os indígenas percebem-se detentores de uma língua, enunciada em ritual, cujos registros e significados jamais foram perdidos.

Portanto, pensar no ensino (resgate, revitalização ou estudo histórico) das línguas autóctones de Truká não poderá ser estabelecido apenas para atender ao decretado na Lei, é preciso compreender a imaterialidade dos saberes e, por isso, é essencial creditar ao currículo a sensibilidade de lidar com outros tipos de saberes, com o imaterial e o cosmológico. O trabalho do pesquisador empirista não é somente o da prospecção do conhecimento, uma vez que ele também registra sentimentos e comportamentos. Dialogando com Simoni e Baranauskas (2003), posso afirmar que a um etnógrafo é requerido despender um tempo significativo no campo, imergindo nas vidas dos sujeitos do estudo e o seu contexto social e cultural. Seguindo essa linha de pensamento, é legítimo que os indígenas, por serem parte de sociedades que apresentam especificidades culturais próprias a cada povo, desejem eles mesmos serem os etnógrafos de seus saberes.

Nesta perspectiva, tem surgido uma geração de pesquisadores com *status quo*, disposta a lutar pelos seus direitos e valorizar os seus saberes. Com o apoio de instituições locais, como o IF Sertão Pernambucano e a Universidade do Estado da Bahia (apontados nos capítulos 2 e 3), os indígenas da Região de Abrangência do Opará, apropriados desses espaços acadêmicos, com acesso à produção e divulgação científica, além de produção de material didático, têm construído pesquisas, muitas vezes endógenas, em suas próprias comunidades, historiando suas culturas e evidenciando seus saberes. Entre os povos indígenas participantes, graduandos e pós-graduandos, percebe-se uma inquietação acerca da investigação acadêmica, ou seja, há um devir investigativo se instaurando no fazer-se acadêmico, que objetiva o construir-se pesquisador.

Percebe-se o intuito quase somente intuitivo dos professores indígenas em produzir uma ciência merecedora do respeito da academia. No entanto, muitos dos estudos realizados ainda esbarram em problemas comuns a qualquer produção científica no Brasil, como a falta de incentivos para edificar pesquisas etnográficas de âmbito mais consistente e a predominância de estudos apenas bibliográficos. Como agravante a essas problemáticas, nos bancos de dados, é notória a supremacia de textos sobre os povos indígenas produzidos pelos não indígenas.

Sem protagonismo nem respaldo dos povos pesquisados, que, por muitos anos, estiveram à margem da produção e à mercê do que lhes era designado a ser (objetos de estudos), os repositórios estão repletos de trabalhos acadêmicos com mecanismos tradicionais, que, muitas vezes, nada acrescenta à realidade de exclusão do indígena brasileiro e apenas corrobora mecanismos de silenciamento, como saliento no capítulo 2.

Não se pode negar a presença de um discurso voltado à interculturalidade no processo educativo e à descolonização dos saberes hegemônicos entre os indígenas pernambucanos, e, muito disso, se deve ao crescente processo de formação acadêmica e capacitação de professores porque passam as comunidades da RAO. Porém, ainda é imaturo certificar uma nova linha de pesquisa sendo desenvolvida na região, enquanto percebemos ensaios tão arraigados aos modelos tradicionais vigentes, como os que identificamos nos cursos de pós-graduação deste estudo. Por isso, eu apresento as propostas dos cursos oferecidos pelas instituições locais como caminhos para essa nova teia epistêmica que surge no sertão pernambucano. São cursos que priorizam os estudos decoloniais e as epistemologias do sul, cujos teóricos (Clatres, Quijano, Mignolo, Santos, entre outros) são também a base desta tese.

Descolonizar o saber (consequentemente, as práticas de pesquisa) pode ser o ponto-chave dessa construção. No entanto, é preciso entender que o Colonialismo é muito antigo, marca toda a construção sociocultural dos povos dominados, remonta às dominações escravagistas e, por fim, gera uma escravidão epistemológica difícil de ser percebida: o que Quijano (2005) e Mignolo (2005) chamam de colonialidade. Este processo se solidifica no capitalismo, no racismo, no fascismo; é peça da subjetividade; está ligado ao acultramento. A colonialidade diminui a importância de outros saberes que não sejam “comprovadamente” euro-científicos, principalmente em um país cuja cultura nacional é marcada pelo caráter mercadológico (exploratório) do capitalismo. Essa crítica aos postulados históricos sociológicos, filosóficos, fez surgir as epistemologias do sul (Boaventura Souza Santos, 2009; 2010), que procura situar espaço

e tempo dos novos estudos sobre a modernidade ocidental e uma nova epistêmes, multicultural. Por isso, Mignolo fala sobre a reconstrução radical, reordenamento geopolítico do pensamento – a decolonialidade.

É oportuno dizer que construir uma nova epistemologia passa também pela construção de novos métodos de pesquisa, por isso, é preciso descolonizar também a metodologia científica, quando se percebe que existe uma outra ciência, um outro rigor. Como observadores atentos a tudo que acontece à sua volta, os povos indígenas são capazes de descrever com riqueza de detalhes o comportamento dos animais, a diversidade das plantas, o movimento das águas, as mudanças do clima, o lento correr das estações, as mudanças que acontecem no céu ao longo de todo o ano (FLORÊNCIO, 2016; SANTOS, 2016). Procuram ouvir os mais velhos, que conhecem os mistérios da natureza e guardam as ciências, para que possam conviver de forma equilibrada com a mãe-terra e tudo que nela existe. O indígena compreende que o eurocentrismo (capitalismo, cristianismo, consumismo etc) fez surgir as desigualdades sociais, inclusive étnicas, que promovem, também nas aldeias, as divisões de classes e os abusos de poder, gerando a opressão. Por isso, é tão urgente construir/solidificar a perspectiva intercultural da Educação Escolar Indígena, pois a função social da escola pode ser a única garantia das práticas societárias dos povos originários, a manutenção de culturas ancestrais, os conhecimentos dos anciãos, as línguas autóctones e os conceitos do “bem viver”. E, apoiado nos teóricos, indígenas, contemporâneos, Baniwa, Krenak e Mundurucu, entre outros, defendo as formas indígenas de se conhecer o mundo e as práticas ancestrais como elementos de ensino-aprendizagem.

Como formas de descolonização, as práticas em sala de aula devem utilizar saberes e fazeres ancestrais, como:

1. a utilização do Toré nas atividades de letramento. O Toré, além de um ritual místico-religioso e de interconexão com os ancestrais e os Encantados, deve ser compreendido como elemento de resistência e de alfabetização, na preservação de vocábulos e expressões das línguas autóctones, com o uso e crianças de suas toantes;
2. a Pajelança, como prática de observação dos elementos da natureza, é uma forma imprescindível de se conhecer e compreender o mundo, as relações naturais, inclusive a relação com a mãe-terra e a produção da cura a partir do que é colhido, das ervas, raízes, sementes e óleos. Ainda como ritual de cura, é importante identificar a produção das ciências naturais em sua conjuntura nos rituais da

Pajelança. Assim como em outros ritos de passagem, as Pajelanças são momentos de autoconhecimento e (re)conhecimento do outro, além do despertar para a vida e comunhão da sabedoria dos Pajés e anciãos;

3. uso e compreensão do tempo pelos povos indígenas. Como exposto nos Cadernos do Tempo (produzidos pelos Truká e Atikum), é importante a compreensão do tempo de uma forma holística, desobedecendo ao calendário gregoriano, que envolve o conhecimento do mundo, para se respeitar o nascimento das flores, a produção dos frutos e a procriação das espécies, incluindo o cultivo agrícola, a pecuária e a exploração sustentável da caça e pesca. “O tempo nos ensina que é preciso esperar a terra descansar para o solo preparar, a chuva chegar para a semente plantar e o fruto amadurecer para o homem colher” (ATIKUM, 2006, p. 75).
4. as práticas do *bem-viver*, que buscam a manutenção da cultura em comunhão com a natureza. O *bem-viver* é uma memória ancestral baseada na compreensão do tempo circular em que o indivíduo deve buscar a sua felicidade. Segundo o povo Atikum, o *bem-viver* é possível quando o ser humano busca viver em plenitude, em equilíbrio consigo mesmo, com o seu semelhante e com o meio, em harmonia com o cosmo e sua própria história. O combate à sociedade de classes e privilégios, e a memória histórica, que dá voz e ouvido aos vencidos, são eixos importantes para a construção do *bem-viver*. Se o *bem-viver* indica a valorização dos conhecimentos ancestrais, a educação indígena exerce importante papel na contribuição do saber advindo da oralidade, da terra e dos espíritos.
5. ao fim, a concepção de EEI, como tem sido construída nas escolas indígenas das aldeias de Região de Abrangência do Opará. É possível perceber, a partir dos planejamentos de cursos e sequências didáticas, que a EEI privilegia os saberes e as práticas da educação indígena nas escolas das aldeias, pois é baseada no projeto societário do povo, que, por sua vez, está diretamente ligado às práticas e saberes passados pelos anciãos. Por isso, a escola, nas aldeias indígenas, assim como em qualquer comunidade, exerce um papel crucial na vida do ser humano, na construção da cidadania e dos valores de cada povo, como aponta os Cadernos do Tempo, do povo Atikum:

A escola é fundamental. Primeiro num momento de uma nova consciência, aprendendo os dados sobre a situação da terra, sobre a natureza, sobre a biodiversidade e sobre a nossa responsabilidade destes pequeninos até o resto da vida sobre a casa comum que é o planeta terra, as águas, os

ecossistemas, os animais e as plantas. Em segundo lugar, a escola deve se articular com a própria natureza diretamente, organizar que os estudantes tenham contato com as plantas, os animais, conheçam a história e a inter-relação entre todos eles e finalmente citam o ambiente no como uma coisa exterior mais como uma coisa que pertence a vida humana (ATIKUM, 2006, p. 77).

Durante o decorrer desse estudo, eu pude perceber que indígenas têm procurado desenvolver pesquisas e material didático que contribuem para a efetivação da Educação Escolar Indígena dentro das comunidades do Vale do São Francisco, em especial, na região pesquisada, de forma que o material didático produzido tem se tornado referência para as demais aldeias indígenas do estado de Pernambuco e os trabalhos de pesquisa desenvolvidos no tempo presente nas comunidades pesquisadas da RAO têm respondido a questionamentos decisivos para a interculturalidade no processo educativo das aldeias. As pesquisas passaram a contemplar o *devoir* das comunidades e estão sendo produzidas a muitas mãos (indígenas e não indígenas). Acredito que a interculturalidade, nesse sentido, tem cumprido o seu papel ao promover a interconexão dos saberes, o hibridismo cultural e a educação emancipatória. A interculturalidade acontece quando pesquisadores acadêmicos não se colocam como detentores do saber, mas dividem informações e conceitos técnico-metodológicos em concordância com os saberes tradicionais, em uma “troca efetiva de saberes populares e técnicos, que se transformam em científicos”, como afirma o professor Edson Silva (2014).

Por outro lado, ainda é possível perceber movimentos contrários à interculturalidade e pela manutenção da colonialidade, vindos de ambos os lados: tanto da academia tradicionalista quanto dos professores (e pesquisadores) indígenas. É impossível ignorar a pressão que a colonialidade exerce sobre os seres ainda hoje, visto que se trata de uma corrente de dominação epistêmica (religiosa, econômica, histórico-geográfica etc) que se perpetua na vida sociocultural dos países dominados até os dias atuais, através da televisão, das redes sociais, das legislações, das famílias e, por que não dizer, da escola. Mas, constitui-se em grande preocupação o fato da colonialidade ainda encontrar resguardo em meio à comunidade acadêmica.

Infelizmente, a academia, em sua maioria tradicionalista, possui receio de não conseguir entender o movimento de contraponto a que está submetida quando desafiada a conhecer e a conviver com o imaterial, o não contável, não contabilizado pelos índices da fenomenologia ou do empirismo clássico. Compreender esse *outro saber*, tão simples, nas palavras do escritor e pesquisador indígena Ailton Krenak (2019), é que vai ser o

grande divisor de águas da pesquisa científica brasileira nas ciências humanas. A simplicidade citada por Krenak, encontra alicerce nas palavras do Cacique Daniel Mundurucu (2022), ao resumir que existe uma dificuldade em ver as coisas da vida como o indígena. Os indígenas, desde cedo, são levados a ver o mundo como analogias em diferentes graus, embora não o façam propositadamente. Sabemos que o mundo é um grande ecossistema, em que tudo está interligado, conectado e interdependente. Para o indígena, essas conexões ultrapassam o plano da matéria e alcança explicação na ancestralidade, nos antepassados e nos elementos inominados. Mundurucu afirma que o mundo é como uma árvore, que promove a interligação de todos os elementos, inclusive transformando a maldade (gás carbônico) em bondade (oxigênio). Assim, o cacique enxerga o mundo a partir da “trajetória de mais de 10 mil anos de cultivo do solo sagrado e da sobrevivência física e espiritual dos povos originários” (2022).

Então, como propus inicialmente, apresento esse estudo como uma árvore que, plantada por uma geração, poderá ter seus frutos saboreados apenas pela próxima; constituída de partes que a mantêm em pé e em exercício de extração da seiva, também aqui, eu fui a fontes teóricas que alicerçam meus entendimentos sobre colonialismo, colonialidade, epistemologias, interculturalidade, povos indígenas e línguas autóctones. Também, como a árvore, apresento as sombras e os frutos que podem abrigar e matar a fome de interessados sobre os assuntos abordados. E, por fim, deixo pelo caminho as sementes que poderão gerar novas árvores, novos frutos. Da mesma espécie, mas como impressões digitais, nenhuma árvore é igual.

REFERÊNCIAS GERAIS

ATIKUM, Professores e lideranças do Povo Atikum de Carnaubeira da Penha - PE. *Projeto Político Pedagógico das Escolas Atikum*, 2008 (2018).

ALMEIDA, Alfredo Wagner et al. (coord.). *Nova cartografia social dos povos e comunidades tradicionais do Brasil: povo indígena Truká*. Manaus – AM. UEA Edições, 2010.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A Educação como Política Pública*. Campinas: Autores Associados, 2017.

ANDRADE, UM. “A Jurema tem dois gaios”: história Tumbalalá. In: CARVALHO, Maria R.; CARVALHO, Ana Magda (Org.). *Índios e caboclos: a história recontada* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 183-222

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Cultura popular e contemporaneidade Revista Patrimônio e Memória – UNESP. São Paulo, v. 11, n. 2, p.102-122, jul./dez. 2016.

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Culturas Populares, Educação e Descolonização; Revista Educação em Questão, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-20, e-18279, out./dez. 2019

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARROS, Maria da Penha. *Conceito do bem viver para o povo Atikum*. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Intercultural. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF Sertão PE. 2016.

BAUMAN, Zygmund. *Modernidade líquida*. (Trad. Plínio Dentzien). 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

BATISTA, Mércia Rejane Rangel. *O desencantamento da aldeia*. Exercício antropológico a partir do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Truká. FUNAI, Brasília. Revista de Estudos e Pesquisas. v.1, n. 2, 2004.

BATISTA, Mércia Rejane Rangel. *Índio, quilombola, ribeirinho: o desafio do fazer antropológico em situações de disputas*. In: VIII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM), Buenos Aires: 2009.

BARTOLOMÉ, Miguel. *Procesos Civilizatorios, Pluralismo Cultural y Autonomías Étnicas en América Latina*. In: Bartolomé, M. & Barabas, A. (coord.). *Autonomías Étnicas y Estados Nacionales*. México: Conaculta – INAH, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 1992.

BRASIL. *Lei 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 17 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Constituição Federal*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Em aberto, v. 14, n. 63, p. 175-187, 1993.

BRASIL. *Referenciais para implantação de programas de formação de professores indígenas nos sistemas estaduais de ensino*. Brasília: Ministério da Educação, 2001. GERLIC, S. (Ed.) Índios na visão dos índios: Comunidade Truká. Salvador: Governo do Estado da Bahia, 2003.

BRASIL (2006). *Caderno do Tempo: professoras e professores indígenas de Pernambuco – MEC/SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Belo Horizonte, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (SECADI). Meu Povo Conta*. Centro de Cultura Luiz Freire. Projeto Educação e Cidadania. Olinda – PE. 2ª. Ed.2006.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas, poderes oblíquos: estratégias para entrar e sair da modernidade*, v. 3. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Hibridismo Cultural*. São Paulo: Editores Associados, 2011.

CANDAU, Vera M. F. e OLIVEIRA, Luiz Fernandes. *Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil*. Educação em revista vol.26 n 1. Belo Horizonte, 2010.

CASCUDO, Luis Câmara. *Dicionário do Folclore brasileiro*. Rio de Janeiro: Grupo editora Global. 2012.

CLASTRES, Pierre (1980). *Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

D'ANGELIS, W. & VEIGA J. C. *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

DENZIN, N. K. *The Research Act*, Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall. 1989.

DIAS DA SILVA, R. Helena. *A Autonomia como Valor e a Articulação de Possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais*. Quito: Abya Yala, 1998.

FLORÊNCIO, Roberto Remígio. *Educação e Letramento Intercultural na Aldeia de Assunção do Povo Truká*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Juazeiro: Repositório UNEB, 2016.

FLICK, Uwe. (2005a), *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. 2ª. Ed. Monitor. 2009

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 5ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDIO. *Relatório Truká 2011*. Brasília: FUNAI, 2011. Disponível em: <http://funai-ba-pa.blogspot.com.br/p/blog-page>. Acesso em: 11/11/16.

FUNAI, Brasília. *Revista Estudos e de Pesquisas*. v.1, n. 2, p. 157-247.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GERLIC, Sebastián. (Ed.) 2003. *Índios na visão dos índios: Comunidade Truká*. Governo do Estado da Bahia. Salvador – BA.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. (Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro). V. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. In: MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes Editores, 1997.

HOHENTHAL, William. *As tribos indígenas do baixo e médio São Francisco*. Revista Museu Paulista, São Paulo, v. 12, 1960. HOHENTHAL, W. (1960). *As tribos indígenas do baixo e médio São Francisco*. Revista Museu Paulista, São Paulo, v. 12, 1971.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2010. *Censo 2010*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/mapas.html>. Acesso 14/09/2013.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Quadro geral dos povos indígenas no Brasil*. São Paulo: ISA, 2015. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>. Acesso em: 19 de junho de 2018.

LOWIE, Robert H. *The 'Tapuya'; The Cariri; The Pancararú; The Tarairiu; The Jeicó*. In: STEWARD, Julian H. (Editor). *Handbook of South American Indians*. Washington D.C.: Smithsonian Institution & Bureau of American Ethnology, 1946. v. 1. p. 553-567.

KRENAK, Ailton. *O eterno retorno do encontro*. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A outra margem do Ocidente*. São Paulo: Ministério da Cultura-Funarte/Companhia Das Letras, 1999.

KRENAK, Ailton. *A potência do sujeito coletivo*. 1999. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2018/06/02/ailton-krenak-a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i/> Combate Racismo Ambiental. Acesso em: 12 jun. 2019.

LEVI-STRAUSS, Claude. In: D'ANGELIS, W.; VEIGA J. C. (Org.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

LÉVI-STRAUSS, Claude (1977). *Raça e História* (Tradução de René Decol). 2012. Disponível em: <http://pt.wiki7ipedia.org/wiki/racaehistoria> acesso em: 20 de setembro de 2019.

LUCIANO (BANIWA), Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Brasília: MEC/SECADI/LACED, 2012.

LUCIANO (BANIWA), Gersem dos Santos. *Projeto é como Branco Trabalha – as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar: experiências dos povos indígenas do alto rio Negro*. Dissertação de mestrado em antropologia social – Universidade de Brasília, abr. de 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender / mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A Etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília: Liber Livros, 2012.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do Discurso*. 3. Ed. Campinas: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. Org. Sírio Possenti. *Doze Conceitos em Análise do Discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Org.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

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

MIGNOLO, Walter. *Histórias Globais/projetos Locais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade*. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MONTSERRAT, Ruth Maria Fonini. *Línguas indígenas no Brasil contemporâneo*. In: Grupioni, Luís Donisete Benzi (Org.). *Índios no Brasil*. Brasília: MEC, 1994.

MULHERES ATIKUM. *Mulheres construindo igualdade: caderno étnico-racial/ secretaria da mulher*. Governo do Estado de Pernambuco. Recife: A secretaria, 2011.

OLIVEIRA, João Pacheco. *Os primeiros brasileiros*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, FAPERJ-UFRJ, 2014.

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso. Princípios e procedimentos*. 12. Ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, E., GUIMARÃES, E., TARALLO, F. *Vozes e contrastes*. São Paulo: Cortez, 1989.

PIMENTEL, Spency. *O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas*. São Paulo: Prumo, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas*. In: *Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação*. 2012.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder y clasificación social*. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Instituto Siglo del Hombre Editores, 2007.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina*. En libro: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur-CLACSO, 2005.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 2002.

ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. *Etnografia: saberes e práticas*. In: PINTO, C. R. J.; GUAZZELLI, C. A. B. *Ciências Humanas: pesquisa e método*. Porto Alegre: Editora da Universidade, p. 1-23. 2008.

RODRIGUES, Aryon DalHgna. *Evidence for Tupi-Karib relationships*. In: Klein, H.E.M. e Stark, L.R. (orgs.) - *South American Indian Languages: retrospect and prospect*, Austin, University of Texas Press, 500p. 1986.

RODRIGUES, Aryon DalHgna. *As outras línguas da colonização do Brasil*. In: Cardoso, Suzana et al. (orgs.). *500 Anos de História Lingüística do Brasil*. Salvador: EDUFBa, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Epistemologias do sul*. Org. Maria Paulo. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Carlos Alberto Batista. *Padrões de Caça, Pesca e uso de animais silvestres pela etnia Truká no semiárido brasileiro*. Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Etnobiologia e Conservação da Natureza – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife: Gráfica da UFRPE, 2016.

SILVA, Edson. *Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008*. In: *Práticas Pedagógicas em sala de aula*. Recife: EDUFPE, 2015.

SILVA, Edson. *Os povos indígenas e o ensino: reconhecendo as sociodiversidades nos currículos com a Lei 11.645*. In: *Ensino e pesquisa na E. B.* Recife: EDUFPE, 2012.

SILVA, Luiz Fernando Vilares e. (Org.). *Coletânea da legislação indigenista brasileira*. Brasília: CGDTI/FUNAI, 2008.

URBAN, Greg. *A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas*. In: CUNHA, M. C. (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas*. Rio de Janeiro: PUC, 2005.

WALSH, Catherine. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

APÊNDICES

Artigos Publicados:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/117413/84738>

[file:///C:/Users/Professor/Downloads/6815-23418-1-PB%20\(8\).pdf](file:///C:/Users/Professor/Downloads/6815-23418-1-PB%20(8).pdf)

DOI: <https://doi.org/10.29327/227811.24.57-1>

[file:///C:/Users/Professor/Downloads/3363-13413-1-PB%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/Professor/Downloads/3363-13413-1-PB%20(7).pdf)

DOI: <https://doi.org/10.14295/online.v16i59.3363>

Livro Publicado: Nossas Vozes Indígenas – professoras e professores Truká

