



Interculturalidade e (re)existência: a Educação Escolar Indígena nas aldeias da região do Opará, em Pernambuco

Interculturality and (re)existence: Indigenous School Education in the villages of the Opará region, in Pernambuco

 **Roberto Remígio Florêncio**

Doutor em Educação – UFBA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IFSertãoPE.

Petrolina, Pernambuco – Brasil.

betoremigio@yahoo.com.br

 **Carlos Alberto Batista dos Santos**

Doutor em Etnobiologia e Conservação da Natureza – UFRPE

Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Juazeiro, Bahia – Brasil.

cacobatista@yaho..com.br

Resumo: Apresentamos a interculturalidade na Educação Escolar Indígena dos povos da Região de Abrangência do Opará, em especial, dos Truká, da Ilha da Assunção, em Cabrobó, sertão de Pernambuco. Trata-se de um estudo sobre as línguas autóctones, os desdobramentos que a formação dos professores tem edificado nas comunidades e as perspectivas de construção de uma nova episteme. A metodologia está alicerçada em revisão bibliográfica, pesquisa de campo e análise documental, em que aparecem delimitadas as falas das professoras indígenas e as contribuições das instituições de ensino na produção de conhecimentos a partir dos saberes tradicionais e das políticas públicas na região pelo IF Sertão Pernambucano. O estudo apresenta possibilidades de trabalhos coletivos na produção de material didático, na reformulação de práticas pedagógicas e no surgimento de uma corrente de pensamento, baseada nas teorias decoloniais, na interculturalidade e na ressignificação sociocultural. Percebe-se a consolidação da EEI e o surgimento de uma geração de pesquisadoras/pesquisadores indígenas no semiárido pernambucano, marcado pela onipresença do Rio São Francisco (Opará).

Palavras chave: povo truká; línguas autóctones; pesquisa científica; formação de professores.

Abstract: This a perspective of Indigenous School Education of the peoples of the Opará Coverage Region, especially the Truká, Ilha da Assunção, Cabrobó, sertão of Pernambuco. This is a study on native languages, the developments that teacher training has built in communities and the prospects for building a new episteme. The methodology is based on bibliographic review, field research and document analysis, in which the speeches of indigenous teachers and the contributions of educational institutions in the production of knowledge based on traditional knowledge and public policies institutionalized in the region by the IF Sertão Pernambucano. The study presents possibilities for collective work in the production of didactic material, in the reformulation of pedagogical practices and in the emergence of a current of thought, based on decolonial theories and interculturality as an element of sociocultural resignification. One can see the consolidation of Indigenous School Education and the emergence of a generation of indigenous researchers in the semi-arid, marked by the omnipresence of the São Francisco River (Opará).

Keywords: truká people; autochthonous languages; scientific research; teacher training.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

FLORÊNCIO, Roberto Remígio; SANTOS, Carlos Alberto Batista dos. Interculturalidade e (re)existência: a Educação Escolar Indígena nas aldeias da região do Opará, em Pernambuco. *Dialogia*, São Paulo, n. 43, p. 1-16, e22627, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/43.2023.22627>.

American Psychological Association (APA)

Florêncio, R. R., & Santos, C. A. B. (2023, jan./abr.). Interculturalidade e (re)existência: a Educação Escolar Indígena nas aldeias da região do Opará, em Pernambuco. *Dialogia*, São Paulo, 43, p. 1-16, e22627. <https://doi.org/10.5585/43.2023.22627>.

1 Introdução

Existe uma premissa, de relativo reconhecimento nacional, na qual eu tenho que me alicerçar para dar início à discussão que pretendo empreender sobre os povos indígenas brasileiros do século XXI: o Brasil não conhece o Brasil. Outrossim, é imprescindível informar que existem populações indígenas em todo o território nordestino.

Aqui, como parte da Tese de doutoramento em Educação¹, apresentarei os indígenas de Pernambuco, mais especificamente as aldeias localizadas na região do Submédio São Francisco, no centro do perímetro semiárido, em plena região de caatinga, mas às margens do mais importante curso d’água da região Nordeste.

Juntamente com essa apresentação, busco fazer uma análise da Educação Escolar Indígena como instrumento de ressignificação sociocultural da comunidade, o que marca a formação de professoras e professores indígenas na região estudada, bem como a construção de uma corrente de produção científica, fomentada pelas instituições de ensino que promovem cursos de formação e especialização, sendo identificada na área territorial que irei denominar de Região de Abrangência do Opará, devido ao nome kiriri utilizado para designar o *rio-mar* (Rio São Francisco), pelas nações indígenas que primeiro habitaram a região (Povos Kariri).

A área inclui os municípios do submédio e médio São Francisco, delimitadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEC-PE, 2019) e que possui uma população pouco superior a 56 mil indígenas, distribuídos entre aldeados em diversas regiões do Estado (excetuando-se indígenas não aldeados ou não declarados). Há registros de 26 etnias em 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, conforme quadro 01.

Quadro 01 - Povos Indígenas residentes no sertão de Pernambuco, Nordeste do Brasil

| 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 |
| Pankaiwcá | 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 |

¹ Tese intitulada “Educação Indígena e Interculturalidade: uma sociedade de sujeitos silenciados”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED (Faculdade de Educação), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2022.

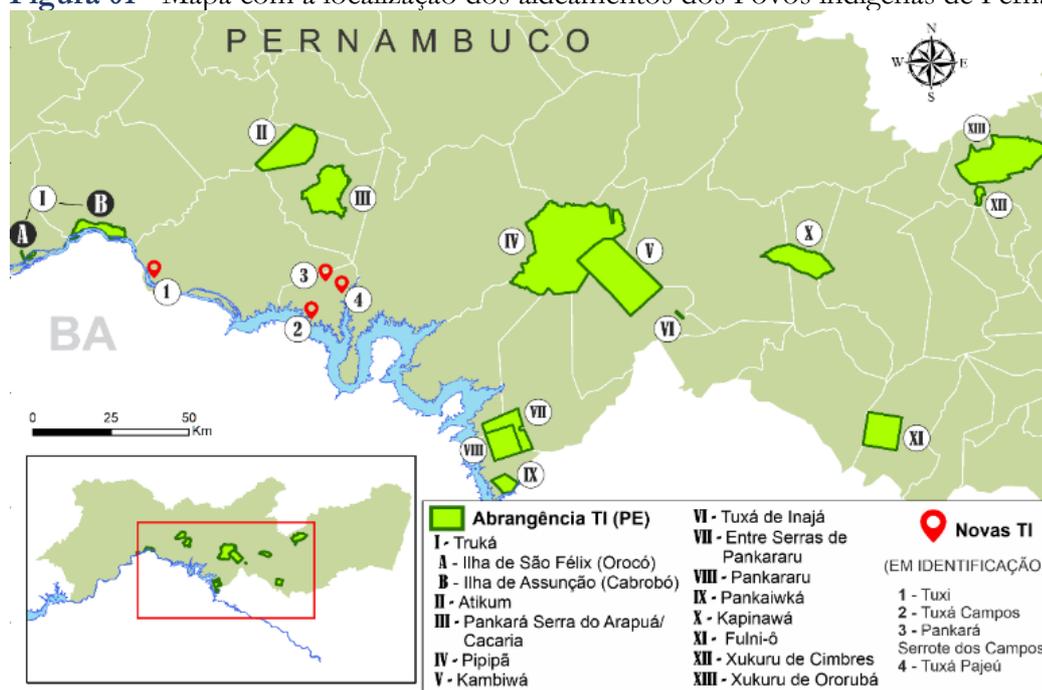


| Povos/Núcleo Populacional /Aldeias | POPULAÇÃO | LOCALIZAÇÃO/MUNICÍPIOS |
|------------------------------------|------------------|---|
| Pipipã | 1.195 | Floresta |
| Tuxá | 261 | Inajá |
| Truká | 6.236 | Cabrobó e Orocó |
| Xukuru do Ororubá | 12.000 | Pesqueira e Poção |
| Xukuru de Cimbres | 880 ² | Alagoinha, Pedras, Pesqueira e Venturosa |
| Tuxi | - | Belém de São Francisco. Em processo de autoafirmação e reconhecimento |

Fonte: COPIPE, 2019.

De acordo com o quadro 01 e com o mapa (Figura 01), é possível perceber a presença marcante de aldeias indígenas nas regiões do sertão e do agreste pernambucano, com predominância de povos ribeirinhos e com estreita ligação com o Opará.

Figura 01 - Mapa com a localização dos aldeamentos dos Povos indígenas de Pernambuco



Fonte: OLIVEIRA, E. G. S. (2020)

Este *não conhecer* adquire um significado mais científico, pois não diz respeito somente às questões socioculturais e regionais, mas às nuances de caráter empírico, de observação. Muito disso se deve ao afastamento entre os saberes científicos e populares (ancestrais), fomentado pela produção acadêmica tradicional, da qual somos frutos. A academia qualifica-se como centro de

²Censo demográfico realizado pela FUNASA em 2010.

exportação do conhecimento, como se este fluísse apenas *dela*, nunca *para* ela, e, em seu elitismo conservador, encontra-se em dicotomia com o *sensu comum*, ao considerar o saber por ela produzido superior aos demais saberes. Assim, cristaliza-se o (pré)conceito de que o conhecimento científico é o *único* existente e, por conseguinte, agrava-se o negacionismo sobre os saberes ancestrais, dos povos indígenas e das populações afrodescendentes.

Ao não se reconhecer os indígenas como povos autóctones, heterogêneos e historicizados, inclusive relegando suas existências ao passado, os povos originários, principalmente do Nordeste, acabam por sofrer formas cruéis de exclusão e silenciamento, em um movimento quase unânime de negação, por não encontrarem respaldo científico de suas existências nos espaços produtores do *saber* cientificamente reconhecido (PIMENTEL, 2012).

Descréditar a existência do outro encontra-se institucionalizado no Brasil, inclusive como projeto de Estado e isto é possível ser notado em um breve histórico da legislação brasileira sobre a educação oferecida aos povos indígenas, desde os primeiros momentos da colonização. Percebe-se um movimento de aculturação dos povos sendo instaurado e com o respaldo dos organismos institucionais, como a escola. Clatres (1980) afirma que a colonização não provocou apenas genocídio dos povos, mas epistemicídio, marcado pelos processos que golpearam fortemente a multiculturalidade brasileira e o multilinguismo.

Totalmente alheio às culturas autóctones, foi somente no início do século XX, 400 anos após a chegada dos portugueses, que o Estado Brasileiro deu os primeiros sinais para o reconhecimento das línguas indígenas, ao encarregar o Instituto Linguístico para implantar o ensino bilíngue no país. No entanto, ainda era um esforço para acelerar os processos de integração dos povos nativos, segundo Rodrigues (2002) e Baniwa (2006).

As escolas indígenas representavam os principais elementos de dominação e aculturação impostos aos povos até o momento, e a proposta é reconhecidamente um processo de assimilacionismo étnico, como também apontam Montserrat (1994) e Batista (2004; 2006).

Com o apoio de instituições indigenistas e com o objetivo de implantar o ensino bilíngue nas aldeias, as políticas linguísticas mantinham o português como a primeira língua no ambiente educacional. Segundo Rodrigues (2002), as primeiras propostas de implantação de um modelo de educação bilíngue para os povos indígenas, ainda nos anos 1950, a partir da influência da Conferência da UNESCO de 1951, foram consideradas inadequadas à realidade brasileira, pois tinham como base, o argumento de que programas de educação bilíngue poderiam colidir com os valores e os propósitos da “incorporação dos índios à comunhão (linguística) nacional”, consagrados na Lei. “A Constituição de 1934 foi a primeira que atribuiu poderes exclusivos da União para legislar sobre assuntos indígenas” (RODRIGUES, 2002, p. 103).

Houve aí uma relativa consolidação da legislação para a Educação Escolar Indígena, que só vai ser significativamente alterada em 1991 (MENDONÇA, 1999), porém, o monolinguismo só começa a ser de fato combatido enquanto ideia única, a partir da mobilização indígena na década de 1970, cuja representatividade atinge a sociedade engajada, e a opinião pública começa a perceber as práticas de extermínio contra populações nativas, cometidas pelos poderes estabelecidos, tanto pelo Estado quanto pelas elites e entidades religiosas (FLORÊNCIO; ABIB, 2022a).

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 (BRASIL, 1988) e, mais efetivamente com a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que apresenta o Plano Nacional de Educação e destaca no item nove a Educação Indígena e reafirma o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue (BRASIL, 2001).

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). Ao estabelecer os princípios da pluriétnicidade do país, a CF 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 e da interculturalidade no processo educacional efetivado prioritariamente por professores indígenas. Essa educação bilíngue-intercultural foi recentemente introduzida na prática pedagógica da escola indígena, em um esforço para corrigir os equívocos pedagógicos históricos e ainda para minimizar a desigualdade linguística (GERLIC, 2003).

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. Mas, a ausência delas como instrumento usual de comunicação podem se tornar um empecilho no entendimento geral da lei. 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.

Segundo Florêncio e Abib (2022a) 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)igualdades. 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. Por isso,

defendo que essas línguas, chamadas extintas pelos filólogos, encontram-se vivas na coletividade dos povos da RAO, pois há uma dimensão “oculta” nessa concepção de língua que assegura sua “validade”, ainda que a academia as considere “inválidas” ou “mortas” (FLORENCIO; ABIB, 2022c).

Em diálogo com Durazzo (2019), asseguro 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. Os indígenas percebem-se detentores de uma língua, enunciada em ritual, cujos registros e significados jamais foram perdidos.

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 e sim a significância étnica, identitária e cultural do idioma para o seu povo.

2 O que pensam (e pesquisam) os indígenas do século XXI

A política do Estado de negar a existência, silenciar as vozes e desacreditar a ancestralidades gera, conseqüentemente, a não valorização da cultura, não indenização dos povos, não demarcação dos territórios. Mais: alegar como única reivindicação dos povos ameríndios a luta pela terra, ainda que isso seja bastante contraditório, é buscar diminuir a importância da sobrevivência e manutenção de um grupo social. Sem mencionar que 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 indígenas 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,

2018)³ e Edilene Bezerra Pajeú (Pretinha Truká), quando faz uma analogia entre o território e o próprio corpo indígena, como elementos interconectados (PAJEÚ, 2019)⁴.

À luta pela terra, somam-se questões identitárias como dinâmicas da resistência indígena e esses embates trazem consigo um potencial emancipatório e identitário, que se identificam 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 ao questionar o próprio sistema.

A Educação Escolar Indígena (EEI), aqui analisada a partir da Constituição Federal de 1988 que assegurou o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue e a partir da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 reconhecendo entre suas diretrizes que a formação dos professores indígenas deve capacitar estes para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades.

A mesma lei ainda determina em seus objetivos e metas, criar, dentro de um ano, após sua publicação a categoria oficial de "escola indígena" para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada

No entanto, é possível perceber a ausência do uso das línguas nativas nas comunidades indígenas do sertão pernambucano, afinal, os episódios de negação e silenciamento impostos contra as culturas autóctones ocasionaram a violência, que quase dizimou comunidades seculares, e o preconceito, que promoveu o quase total extermínio de saberes étnicos.

Portanto, pensar no ensino (resgate, revitalização ou estudo histórico) das línguas autóctones de Truká não poderá ser estabelecido apenas para atender ao decretado nas Leis, 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

³ 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, 2018.

⁴ 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 2019.

afirmar que a um etnógrafo é requerido despende 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, 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 classificadas pela academia como endógenas, por serem desenvolvidas em suas próprias comunidades, historiando suas culturas e evidenciando seus saberes, segundo os estudos apresentados por Florêncio e Abib (2022b). 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 e da academia – será isso necessário? Uma vez cientes que a ciência avança também através de contatos, diálogos, interfaces com saberes que não são considerados científicos. Cabe à academia validar os saberes e fazeres dos povos indígenas? E quem teria a última palavra, os povos autóctones ou os pesquisadores (BATALHA, 1998).

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 metodologias tradicionais, que, muitas vezes, nada acrescenta à realidade de exclusão do indígena brasileiro. pelo contrário, corrobora os mecanismos de silenciamento e negação.

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 Região de Abrangência do Opará. Porém, ainda é imaturo certificar

uma nova linha de pesquisa sendo desenvolvida na região, enquanto percebemos ensaios tão arraigados aos modelos tradicionais vigentes, identificados nos cursos de pós-graduação pesquisados. 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, e teóricos comprometidos com essa nova epistemologia, como Clatres (1980), Mignolo (2003), Quijano (2005), de Boaventura Souza Santos (2009) e Candau (2010), entre outros.

Descolonizar o saber e, conseqüentemente, 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 Mignolo (2003) e Quijano (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 é marcada pelo caráter mercadológico (exploratório). Essa crítica aos postulados históricos, sociológicos, filosóficos, fez surgir as epistemologias do sul defendidas por Boaventura Souza Santos (2009), que procuram situar espaço e tempo dos novos estudos sobre a modernidade ocidental e uma nova episteme, multicultural.

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, 2020). 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 segundo Krenak (1999). 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 originárias e os conceitos do “bem viver”. E, apoiado nos teóricos, indígenas, contemporâneos, Baniwa, Krenak e Mundurucu, entre

outros, defendendo as formas indígenas de se conhecer o mundo e as práticas ancestrais como elementos de ensino-aprendizagem.

3 Saberes e práticas ancestrais para a educação escolar indígena

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

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 criações de suas toantes; 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;

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).

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* (BARBOZA; SANTOS, 2018). 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.

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 não como uma coisa exterior mais como uma coisa que pertence a vida humana (ATIKUM, 2006, p. 77).

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. 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 historicamente negados.

Considerações finais

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, não-indígenas 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 resignificação 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.

Mas, 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/fazeres, tão natural nas culturas populares, mas que a sociedade não indígena ainda não consegue o discernimento necessário para efetivar.

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 a pesquisa é produzida por diversas mãos (indígenas e não), os saberes se interconectam e produzem o verdadeiro sentido da interculturalidade.

A interculturalidade acontece quando professores/pesquisadores não se colocam como detentores do saber, mas trazem as informações técnico-metodológicas para contribuir com o fazer/saber indígena, em uma troca efetiva que, em justaposição e solidariedade, transformam-se em ciência nova, viva.

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.

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.

O Cacique 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” (MUNDURUKU, 2022). Assim como ele, os demais caciques das aldeias pesquisadas reafirmam a mesma perspectiva conservacionista. Entre os professores e professoras indígenas, o discurso referencial também corrobora a relevância da escola na preservação, não apenas do ambiente geoterritorial, mas do imaterial.

Referências

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

BARBOZA, C. S.; Santos, C. A. B. *Bem viver*: Povo Truká e seu contexto de colonialidade na construção do novo modelo de vida.” *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (setembro 2018). Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/ccss/2018/09/povotruka-modelo-vida.html>. Acesso em 05 jul. 2018.

BATALHA, L. “*Emics/Etics Revisitado: ‘Nativo’ e Antropólogo Lutam Pela Última Palavra*”. *Etnográfica*, v. 2(2). pp. 319-343. 1998. Disponível em: <https://journals.openedition.org/etnografica/4446>. Acesso em 21/06/2022.

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.

BRASIL. *Lei 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 05 jul. 2022.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 21/05/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Em aberto, v. 14, n. 63, p. 175-187, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001778.pdf>. Acessado em 11/06/2022.

BRASIL. *Referenciais para implantação de programas de formação de professores indígenas nos sistemas estaduais de ensino*. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>. Acesso em: 02/07/2022.

GERLIC, S. (Ed.) *Índios na visão dos índios*: Comunidade Truká. Salvador: Governo do Estado da Bahia, 2003. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/livros/indios-na-visao-dos-indios-truka#:~:text=O%20projeto%20%C3%8Dndios%20na%20Vis%C3%A3o,s%C3%A3o%20os%20autores%20deste%20livro>. Acesso em 21/05/2022.

BRASIL (2006). *Caderno do Tempo*: professoras e professores indígenas de Pernambuco – MEC/SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://cclf.org.br/wp-content/uploads/publicacoes/caderno-do-tempo.pdf>. Acesso em 20/06/2022.

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. Disponível em: <http://cclf.org.br/wp-content/uploads/publicacoes/meu-povo-conta.pdf>. Acesso em 20/06/2022.

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

CANDAU, V. M. F. e OLIVEIRA, L. F. *Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil*. Educação em Revista, vol. 26 n 1. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?lang=pt>. Acesso em: 18/06/2022.

CLASTRES, P. *Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

COMISSÃO DOS POVOS INDÍGENAS DE PERNAMBUCO. COPIPE. *Índios de Pernambuco*. 2019. Disponível em: <https://www.copipeedu.com/quemsomos>. Acesso em 01/07/2022.

DURAZZO, L. *Mapas sociais e a cartografia do passado: memórias topográficas dos Tuxá de Rodelas-BA*. Vivência: Revista de Antropologia, v. 1, p. 84-103, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/vivencia/article/view/13901>. Acesso em 24/05/2022.

FLORÊNCIO, Roberto Remígio. *Aspectos Culturais do povo Truká de Assunção: territorialidades emergentes*. Revista Rios Eletrônica. Revista Científica da UniRios, Edição 2020.1. Número 24. Paulo Afonso: 2020. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2020/24/aspectos_culturais_do_povo_t_ruka_de_assuncao.pdf. Acesso em: 15/07/2022.

FLORÊNCIO, Roberto Remígio; ABIB, Pedro Rodolpho Jungers (2022a). *As línguas autóctones do nordeste brasileiro: uma revisão sistemática*. Revista Textura. Vol. 24, nº 57, p 5-30, jan./mar. 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/6815/4297>. Acessado em 17/07/2022.

FLORÊNCIO, Roberto Remígio; ABIB, Pedro Rodolpho Jungers (2022a). *As línguas autóctones do nordeste brasileiro: uma revisão sistemática*. Revista Textura. Vol. 24, nº 57, p 5-30, jan./mar. 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/6815/4297>. Acessado em 17/07/2022.

FLORÊNCIO, Roberto Remígio; ABIB, Pedro Rodolpho Jungers (2022b). *Formação de professoras/professores e pesquisadoras/pesquisadores indígenas na Região de Abrangência do Opará*. Revista ID on Line. Revista de Psicologia. Vol. 16, nº 59, p. 160-187, fev./2022. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3363/0>. Acesso em: 10/07/2022.

FLORÊNCIO, Roberto Remígio. *Educação Indígena e Interculturalidade: uma sociedade de sujeitos silenciados: uma etnografia crítica*. Tese de Doutorado. Programa de Educação, Universidade Federal da Bahia: 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35613/1/Tese%20de%20Doutorado%20R.Rem%C3%ADgio.pdf>. Acesso em: 02/03/2023.

GERLIC, S. *Índios na visão dos índios: Comunidade Truká*. Governo do Estado da Bahia. Salvador: 2003. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/livros/indios-na-visao-dos-indios-truka#:~:text=O%20projeto%20%C3%8Dndios%20na%20Vis%C3%A3o,s%C3%A3o%20os%20autores%20deste%20livro>. Acesso em: 10/06/2022.

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

KRENAK, Ailton (1999a). *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 (1999b). *A potência do sujeito coletivo*. 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.

LUCIANO, G. J. S. *Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil*. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releicebcnerev.pdf>. Acesso em 11/06/2022.

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.

MUNDURUKU, Daniel (2022). *Formação e saber Indígena: identidade e diversidade*. <https://www.facebook.com/institutoconhecimentoiliberta/photos/estreia-hoje-%C3%A0s-17h-o-curso-forma%C3%A7%C3%A3o-e-saber-ind%C3%ADgena-identidade-e-diversidade-c/479494846959023/>. Acessado em: 03/07/2022.

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

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

QUEIROZ, J. M. C. *Aspectos da fonologia Dzɨbukúá*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7319>. Acesso em: 22/06/2022.

QUEIROZ, J. M. C. *Um estudo gramatical da língua Dzɨbukúá, família Karirí*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6358/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 23/06/2022.

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. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 12/07/2022.

RODRIGUES, Aryon DalHigna. *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.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Pernambuco. *Relatório 2018*. SEC-PE, Recife: 2019.