OS POVOS INDÍGENAS DO OPARÁ E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: UMA ETNOGRAFIA CRÍTICA[1]

ROBERTO REMÍGIO FLORÊNCIO [2]
IFSertãoPE / UFBA, BRASIL
http://orcid.org/0000-0003-3590-9022

PEDRO RODOLPHO JUNGERS ABIB[3]
UFBA, BRASIL
https://orcid.org/0000-0003-4868-2074

RESUMO: *Os povos indígenas do Opará fazem uso da Educação Escolar Indígena em suas práticas pedagógicas no 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 de professores e professoras Truká, no semiárido pernambucano. A partir de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, mobilizo entrevistas realizadas entre 2018 e 2021, no intuito de apresentar a interculturalidade como mecanismo de conhecimento e reivindicações de direitos, visando a 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 as perdas (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 de Assunção em práticas que sustentam os saberes ancestrais e promovem a educação intercultural, necessária à manutenção dos povos originários brasileiros.*

PALAVRAS-CHAVE: *Educação Escolar Indígena, Descolonização, Línguas Autóctones.*

ABSTRACT: *The indigenous peoples of Opará make use of Indigenous School Education in their pedagogical practices in the process of sociocultural resignification necessary for the maintenance of ancestral culture. This study seeks to focus on practices for the maintenance/revitalization of native languages, presenting the pedagogical practice of Truká teachers in the semi-arid region of Pernambuco. Based on a qualitative, ethnographic research, I mobilize interviews carried out between 2018 and 2021, in order to present interculturality as a mechanism for knowledge and rights claims, aiming at the appreciation of cultures and ancestral knowledge, mainly in the fight against silencing of native languages, imposed by centuries of domination, exploitation and prejudice. The results point to the need for more studies on the losses (exterminations) of indigenous languages in the Brazilian Northeast, but indicate the importance of policies for access and permanence of indigenous people in higher education*

[1] Os autores agradecem, em especial, as contribuições a este trabalho de pesquisa concedidas pela professora e liderança indígena Ana Cleide dos Anjos, falecida em março/2022.
[2] Doutorando em Educação pela UFBA; prof. IFSertãoPE. E-mail: betoremigio@yahoo.com.br
[3] Doutor em Ciências Sociais aplicadas à Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. E-mail: pedrabib@gmail.com

institutions, developing research and building a new history of differentiated education. that the Brazilian constitution proposes. It was possible to perceive the decolonial character in educational practices inside and outside the schools of Aldeia de Assunção, in practices that support ancestral knowledge and promote intercultural education, necessary for the maintenance of Brazilian native peoples.

KEYWORDS: *Indigenous School Education, Decolonization, Autochthonous Languages.*

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, centra-se 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 autóctones[4], tanto na dinâmica da 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).

A região habitada pelo povo indígena, localizada na área do submédio São Francisco, reconhecida como Ilha da Assunção, possui cerca de 300 anos de história documentada (BATISTA, 2004). As línguas autóctones Kepiá (ou Kipiá) e Dzubukuá (ou Uzubukwá, alguns teóricos usam outras grafias) – estudadas por Hohenthal (1960; 1971), silenciadas por anos de exploração e exílio impostos por posseiros, igreja e governos (SANTOS, 2016), que culminaram em um forte movimento de retomada iniciado em 1999 (ALMEIDA, 2003) – produzem, até os dias de hoje, o interessante processo de ressignificação cultural que irei descrever adiante.

O povo Truká, habitante da ilha fluvial de 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, segundo Batista, 2004), e, consequentemente, 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 2016 e 2018 (SEC-PE, 2020). Os estudantes Truká, da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, encontram-se matriculados em 12 escolas na Ilha da Assunção, em Cabrobó. No entanto, são obrigados a cursar o

[4] 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 a 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) são 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*. A minha opção pelo termo *autóctone* 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 Dzubuquá e Kepiá como idiomas utilizados pelos descendentes dos povos Karirri, 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.

Ensino Médio em escolas não indígenas, na sede do município 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, sendo 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 (com média de 100 estudantes/ano) e uma quantidade significativa de professores graduados, com especializações diversas, 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 uma oca, representa e abriga a organização das atividades desenvolvidas pela população local, como reuniões de lideranças e pátio para realizações de atividades festivas. A escola tornou-se uma referência na luta indígena.

Ao longo da pesquisa (visitas, registros audiovisuais, entrevistas), pude perceber a Escola Acilon Ciriaco também como espaço de atividades de formação profissional (dos professores) e planejamento estratégico para a causa indígena, incluindo a consolidação do processo de retomada do território e estratégias contra possíveis ameaças aos direitos conquistados. Segundo as narrativas que seguem, é possível perceber o diferencial de luta e o posicionamento político desses professores e professoras ao buscarem conhecimentos externos para a 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.

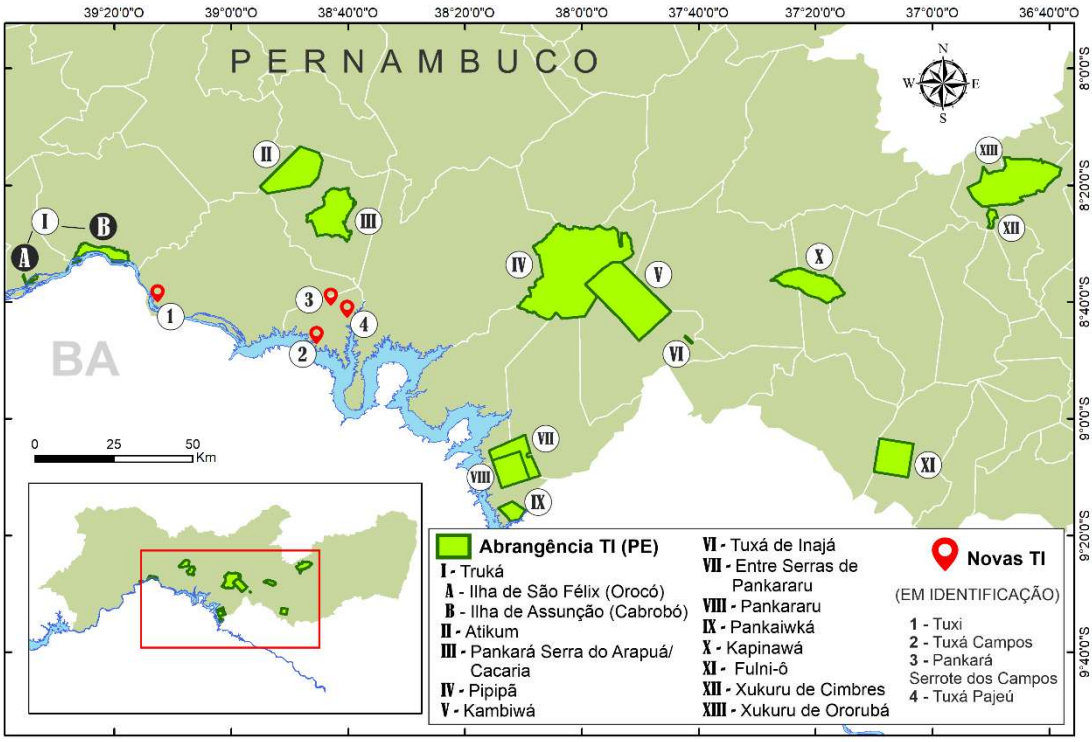
Povos indígenas de Pernambuco e a região de abrangência do Opará

A partir de dados recentes do Censo (IBGE, 2018), a população indígena em Pernambuco foi estimada em 53.000 indivíduos para o ano 2019. 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 – de 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), *Kambiwá* (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 (2020).

Os *povos indígenas do Opará* ("rio-mar"; designação pré-colonial para o Rio São Francisco, utilizada por inúmeras 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 Opará[5], que tem como critério de inclusão nesta pesquisa a área geopolítica denominada 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), promotora 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

[5] 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 e 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.

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, tem em sua jurisdição 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 (SEC, 2016), na imagem 2.

Imagem 2: mapas das áreas de Pernambuco sob organização da Secretaria de Educação do Estado - SEC.



Fonte: SEC-PE, 2016.

Portanto, estão incluídas na Região de Abrangência do Opará (ROA), as aldeias Atikum, Pankará, Pankarás Entre Serras, 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 seus contextos socioculturais e histórico de ancestralidade comuns, baseados na interdependência do curso d'água mais importante da Região Nordeste do Brasil, os demais povos indígenas da região se diferenciam dos Truká por estes 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, promovidos 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.

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 catequizar e civilizar os indígenas, negando-lhes suas identidades e lhes impondo uma cultura que não era a sua, incluindo 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 possiblidade 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 torná-los efetivos nas práticas das desigualdades sociais que deixam raízes profundas na ordem social brasileira e manifestam-se na exclusão de amplos setores, que seguem submetidos a formas variadas de privação 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 torne 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 crenças 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.

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, consequentemente, pelo preconceito por serem povos com mais aparente mestiçagem e, na maioria das vezes, sem fazer uso de um idioma nativo.

Mas, nenhum dos processos de silenciamento impostos aos povos originários passou ileso 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 contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (LUCIANO, 2006).

Legitimo 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.

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, denominada aqui de educador-etnopesquisador-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 pressupõem 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 Kepiá, 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, deve-se 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. Trata-se 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 FLORÊNCIO, 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), 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.

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 com 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.

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 artigo *Paraíso na terra tem dor e sofrimento: o povo Truká da Ilha de Assunção*[6]*, 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 poderia ser traduzido pela ausência de políticas voltadas às línguas originárias. Mas, ao mesmo tempo, havia a necessidade e a vontade de se aprofundarem nesses estudos, ainda que se tenha consciência de 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, relatadas por todos os entrevistados e abordadas 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.

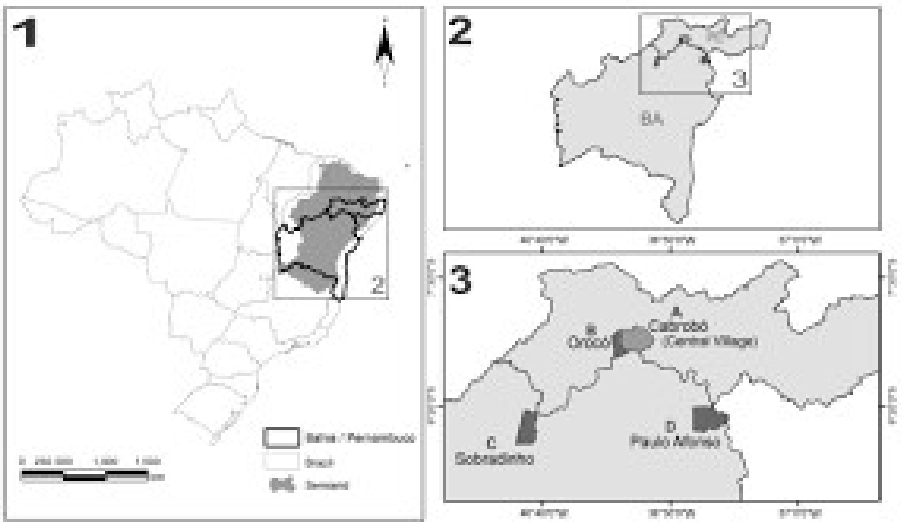
Então, conhecer por dentro a história dessas pessoas que tiveram o seu idioma silenciado e excluído do processo de ensino-aprendizagem por políticas voltadas para a eugenia e aculturação, no período de dominação que se perpetua no Brasil desde a colonização portuguesa, era essencial para se compreender o movimento de ressignificação

[6] 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.

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 historiam a fundação do seu 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, nas 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 representando a Região de Abrangência do Opará (1); a 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.

Figura 4: Mapa do território indígena Truká, em destaque para 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 retomada:

> 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 expulsão total 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 Retomada[7], como narra a professora Edilene Pajeú (Pretinha Truká).

> Em 1999, tive minha 1ª experiência como professora de Jovens e adultos no território Truka, através do Programa do SENAR durante 6 meses. Em 1999 também foi o ano que fizemos nossa 4ª retomada pelo território Truka. Nesse mesmo ano, me engajei junto às lideranças e professores do meu povo na luta por uma Educação Especifica, diferenciada e Intercultural. Em 1999, comecei a participar de vários espaços em 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 politico e pedagógico da nossa educação (PRETINHA TRUKÁ, em entrevista via WhatsApp, em 12 de maio de 2021).

A pedagoga Rosicláudia sempre sonhou com livros e 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

[7] 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 munícipio 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 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).

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 Saberes 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, Rosiclaudia; entrevista em 14 de maio de 2021).

A coletividade Truká

A partir das visitas realizadas, eu pude observar as práticas das professoras alfabetizadoras, no primeiro momento, através de atividades de letramento, com crianças em processo de alfabetização, já com total assimilação da interculturalidade, em um exemplo de coletividade compartilhado por todas as professoras e que é absorvido pelos estudantes e, consequentemente, 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 vivencias 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, e, 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 tomou 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 hidrelétricas[8], tornaram-se símbolos do "desenvolvimento", mas eram, 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 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 à que os indígenas passam a ter acesso e, entre as principais exemplificações das atitudes decoloniais e

[8] 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.

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 fazer 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 deu,

> 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 paradidáticos[9] 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.

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 é 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).

[9] 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 apresentada 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.

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 empreendermos 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 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. Eu ainda 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.

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, Artenízia. 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 e, 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 Durazzo[10] (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 Queiroz[11] (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 Karirí, da família linguística Karirí e do Tronco Macro-Jê, foi registrado em 1709 pelo frei Bernardo de Nantes e possui forte correlação com os escritos em Kipeá 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*[12].

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,

[10] O Antropólogo Leandro Marques Durazzo aponta (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.

[11] 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).

[12] 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

> 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, p.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 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 midiatização da vida. Assim, mais uma vez, corroboro o pensamento de Durazzo (2019), ao dizer que as escolas indígenas das comunidades monolinguísticas 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 finais

Em diálogo com Boaventura de Souza Santos (2009), posso afirmar que a produção das ciências, das artes e, consequentemente, 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 serem 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 tanto para a manutenção da cultura étnica quanto para o despertar de uma nova consciência. 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, ambos processos sofridos ao longo dos séculos.

Mais que tentar provar suas descendências ancestrais, para os povos do sertão pernambucano é preciso autoidentificarem-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*", são 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 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 2015). 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 bilingue 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 bibliográficas

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.). **Nova cartografia social dos povos e comunidades tradicionais do Brasil**: povo indígena Truká. Manaus – AM. UEA Edições, 2010.

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.

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/l11645.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. **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: Lingua_indigena_no_Submedio_Sao_Francisc.pdf, acessado em 20 de maio de 2021.

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 INDIO. **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.

GRUPIONI, L. D. B. **Índios no Brasil**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC, 1994.

HOHENTHAL, W. 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. **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. **Doze Conceitos em Análise do Discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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.

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

MESSEDER, M. L. L. **O Golpe e a Exclusão da Diversidade**. In: SANTOS, Luciano Costa; CARNEIRO, Nadia Virginia B... (Org.). Contra o Golpe Cadernos de Democracia. 01ed. Salvador: EDUFBA e EDUNEB, 2018, v. 01.

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**. Coimbra: Ediçoes 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.

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.

Entrevistas:

ANJOS, Ana Cleide dos. 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.

PEREIRA, Artenízia. 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 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.

Recebido em: 03/08/2021 * Aprovado em: 11/04/2022 * Publicado em: 30/04/2022
