



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

EDUCAÇÃO DECOLONIAL INDÍGENA: UM ESTUDO EM ECOLINGUÍSTICA

VERA LÚCIA SANTOS ALVES

RECIFE

2022

VERA LÚCIA SANTOS ALVES

EDUCAÇÃO DECOLONIAL INDÍGENA: UM ESTUDO EM ECOLINGUÍSTICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP- como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Doutora em Ciências da Linguagem.

Linha de pesquisa: Processos de Organização Linguística e Organização Social.

Orientador: Prof. Dr. Moab Duarte Acioli.

RECIFE

2022

A474e Alves, Vera Lúcia Santos
 Educação decolonial indígena : um estudo em ecolinguística
 / Vera Lúcia Santos Alves, 2022
 212 f.: il.

Orientador: Moab Duarte Acioli.

Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco.
Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem.
Doutorado em Ciências da Linguagem, 2022.

1. Ecolinguística. 2. Educação intercultural.
3. Análise do discurso. 4. Índios - Educação - Brasil.
5. Indígenas - Usos e costumes. I. Título.

CDU 801

Luciana Vidal CRB4/1338

Educação decolonial indígena: um estudo em ecolinguística © 2022 by Vera Lúcia Santos Alves is licensed under CC BY-NC-ND 4.0. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

VERA LÚCIA SANTOS ALVES

EDUCAÇÃO DECOLONIAL INDÍGENA: UM ESTUDO EM ECOLINGUÍSTICA

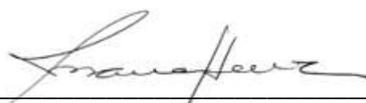
Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) para obtenção do título de Doutora em Ciências da Linguagem.

A presente tese foi defendida e aprovada em 05 de abril de 2022 pela banca examinadora e constituída pelos professores:



Prof. Dr. Moab Duarte Acioli

Orientador



Profa. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz

Examinador Interno



Prof. Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Examinador Interno



Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento

Examinador Externo

Documento assinado digitalmente
 GILBERTO PAULINO DE ARAUJO
Data: 05/04/2022 14:06:50-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Gilberto Paulino de Araújo

Examinador Externo

RECIFE
2022

“Um passarinho pediu a meu irmão para
ser sua árvore.

Meu irmão aceitou de ser a árvore
daquele passarinho.

No estágio de ser essa árvore, meu irmão
aprendeu de

sol, de céu e de lua mais do que na
escola.

No estágio de ser árvore, meu irmão
aprendeu para santo

mais do que os padres lhes ensinavam no
internato.

Aprendeu com a natureza o perfume de Deus...”.

Manoel de Barros

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Terezinha Medeiros, musa inspiradora.

Ao meu pai, Raimundo Olegário, verdadeiro professor da vida.

Ao meu esposo, Welington Alves, apoiador incondicional.

Às minhas filhas, Rafaelle, Maria Luíza e Beatriz, amores que impulsionam minha vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Moab Duarte Acioli, paciente e companheiro.

AGRADECIMENTOS

Produzir este trabalho só foi possível, porque pude contar com o apoio, o incentivo e a orientação de pessoas especiais que andaram milhas comigo, nessa jornada.

Ao Deus da minha vida, que nunca me deixou.

Ao meu amigo professor João Luiz da Silva, que me mostrou, de perto, a beleza do povo indígena e muito me ensinou sobre a educação praticada entre eles.

Aos professores indígenas que me inspiraram a pensar este trabalho.

Aos companheiros estudiosos da Ecolinguística da Universidade de Brasília e da Universidade Federal de Goiás, que me ensinaram muito, em todos os nossos encontros.

Aos queridos professores doutores Rossana Regina Guimarães Ramos Henz e Juscelino Francisco do Nascimento pelas valiosas contribuições a este trabalho.

Ao meu esposo e às minhas filhas, que tiveram de lidar com as agruras desse processo e enfrentaram, comigo, cada momento de dificuldade e festejaram cada momento de conquista.

Aos professores e coordenadores do PPGL da Unicap, sempre muito solícitos e competentes no seu trabalho.

Ao meu orientador, prof. Dr. Moab Duarte Acioli, que aceitou encarar o desafio de adentrar um mundo de novas abordagens.

Ao querido amigo e orientador de Mestrado, Juracy Marques, que me estimulou, com um ato generoso, ao início deste processo.

Aos meus colegas da turma 2017.1 de Ciências da Linguagem, as mais leves, suaves e agradáveis companhias ao longo desses anos de doutorado.

Aos funcionários da Unicap, sempre atenciosos e cuidadosos; em especial, aos membros da secretaria acadêmica, incansáveis em nos orientar.

RESUMO

O conceito de decolonialidade vem ganhando força nos estudos acadêmicos de todo o mundo. Pesquisadores passam a falar de novas formas de abordagem da história, dos processos de colonização, das formações de povos sob o olhar dos chamados “subalternos” historicamente. São temas que, ao longo de séculos, estiveram sob a tutela de grupos hegemônicos, que nortearam, sobretudo, a educação. Na América Latina, essa temática vem tomando forma construtiva de uma nova visão sobre as formações culturais, as representatividades étnico-raciais, considerando a imensa diversidade que compõe seus povos. E essa é, também, a realidade brasileira. A formação do povo brasileiro, tão amplamente abordada por grandes nomes da nossa literatura, faz-se pauta profunda e necessária para atuarmos em nossos estudos. Os povos indígenas, matriz oficial dessa formação, contribuíram e continuam contribuindo no processo formativo de gerações inteiras de brasileiros. Desde a relação com a natureza, à fé nos encantados, são esses povos de diversas etnias (potencializadores da relação do homem com o meio em que vive, com a terra, com o outro que já lhe era comum e com o outro, vindo da Europa no processo de colonização) que nos inspiram a pensar a respeito da forma como a educação pode ser libertária, contundente no aspecto identitário e definitiva no sentido de sobrevivência e mobilidade social. E está exatamente nesses aspectos relacionais do homem com a linguagem, com seu meio ambiente e com o outro o nosso foco de análise e busca de respostas para as inquietações que norteiam a construção desta tese. Objetivamos, nesta pesquisa, buscar traços epistemológicos comuns entre a educação decolonial indígena e a Ecolinguística, área de recente abordagem no Brasil, praticada pela ‘Escola Ecolinguística de Brasília’. Utilizamos, inicialmente, a metodologia da abordagem de cunho exploratório, qualitativo-indutiva, de caráter bibliográfico, mapeando e discutindo, sob a perspectiva da Linguística Ecolinguística, as produções acadêmicas no campo de conhecimento sobre educação indígena decolonial no Brasil, a fim de chegarmos ao objetivo final desta pesquisa. Assim, o *corpus* foi analisado sob a perspectiva da teoria-metodológica da Análise do Discurso Ecológica (ADE), também chamada de Linguística Ecolinguística Crítica, ramo brasileiro da Ecolinguística que vem se desenvolvendo no eixo Brasília-Goiânia. Para tanto, utilizamos as seguintes categorias da ADE: os elementos da Ecologia Fundamental da Língua (Povo-Língua-Território), a Endoecologia, a Exoecologia e a Rede de Interações Orgânicas (RIO), visto que, baseados nos estudos de Couto (2007), reiteramos que a diversidade do ambiente social é o *locus* de fortalecimento identitário proposto na Linguística Ecolinguística Crítica. A primeira parte do *corpus* é formada por Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) de professores indígenas, a segunda parte é composta por livros paradidáticos produzidos por alunos e docentes nas escolas aldeadas de diversas etnias pernambucanas e a terceira diz respeito a produções acadêmicas brasileiras que abordam a educação decolonial indígena. Isso nos levou a refletir a respeito do importante papel da Ecolinguística na prática educacional intercultural que se tem realizado nessas instituições de ensino. Considerando estudos realizados pelo grupo Modernidade/ Colonialidade - outra base teórica deste trabalho-, observamos que a fundamentação da educação intercultural indígena, suas interações sociais, que muito interessa à ADE, apontam a uma forte relação epistemológica entre a Ecolinguística e a prática educativa decolonial desses povos tradicionais no Brasil.

Palavras-chave: Ecolinguagem, Interculturalidade, Povos tradicionais indígenas, Educação decolonial, Análise do Discurso Ecológica (ADE).

ABSTRACT

The concept of decoloniality has been gaining strength in academic studies around the world. Researchers start to talking about new ways of approaching history, of the colonization processes, of the formations of peoples under the eyes of the so-called “subalterns” historically. These are themes that, for centuries, were under the tutelage of hegemonic groups, which 000guided, above all, the education. In Latin America, this theme has been taking the constructive form of a new vision of cultural formations, ethnic-racial representations, considering the immense diversity that makes up its peoples. And this is also the Brazilian reality. The formation of the Brazilian people, so widely addressed by great names in our literature, is a deep and necessary agenda for us to act in our studies. The indigenous peoples, official matrix of this formation, contributed and continue to contribute in the formation process of entire generations of Brazilians. Since the relationship with nature, to faith in the enchanted, are these peoples from different ethnic groups (enhancers of man's relationship with the environment in which he lives, with the land, with the other that was already common to him and with the other, coming from Europe in the colonization process) that inspire us to think about how education can be libertarian, blunt in the identity aspect and definitive in the sense of survival and social mobility. And it is exactly in these relational aspects of man with language, with his environment and with the other our focus of analysis and search for answers to the concerns that guide the construction of this thesis. We aim, in this research, to seek common epistemological traits between indigenous decolonial education and Ecolinguistics, an area of recent approach in Brazil, practiced by the 'Escola Ecolinguística de Brasília'. Initially, we used the methodology of the exploratory, qualitative-inductive, bibliographic approach, mapping and discussing, from de perspective of Ecosystem Linguistics, the academic productions in the field of knowledge about decolonial indigenous education in Brasil, in order to reach the final goal of this research. Thus, the corpus was analysed under the perspective of the methodology-theory of the Ecological Analysis of Discourse (ADE), also known as Critical Ecosystem Linguistics, a brasilian branch of Ecolinguistics that has been developing in the Brasília-Goiana axis. Therefore, we use the following ADE categories: the Fundamental Elements of Language (People-Language-Territory), the Endoecology, the Exoecology and the Organic Interactions Network (Rede de Interações Orgânicas – RIO) since, based on studies by Couto (2007), we reiterate that the diversity of the social environment is the locus of identity strengthening proposed in Critical Ecosystem Linguistics. The first part of the corpus consists of Course Conclusion Papers (Trabalhos de Conclusão de Curso-TCCs) of indigenous teachers, the second part is composed of educational books produced by students and teachers in schools living in villages from different ethnic groups in Pernambuco and the third concerns Brazilian academic productions that address indigenous decolonial education. This led us to reflect on the important role of Ecolinguistics in the intercultural educational practice that has taken place in these teaching institutions. Considering studies carried out by the Modernity/Coloniality group - another theoretical basis of this work-, we observe that the foundation of indigenous intercultural education, their social interactions, which is of great interest to ADE, point to a strong epistemological relationship between Ecolinguistics and the decolonial practice of these traditional peoples in Brazil.

Keywords: Ecolanguage, Interculturality, Indigenous traditional peoples, Decolonial education, Ecological Discourse Analysis (Análise do Discurso Ecológica -ADE).

RESUMEN

El concepto de decolonialidad ha ido ganando terreno en los estudios académicos de todo el mundo. Los investigadores comienzan a hablar de nuevas formas de abordar la historia, los procesos de colonización, las formaciones de los pueblos bajo la mirada de los llamados "subordinados" históricamente. Se trata de temas que, durante siglos, han estado bajo la tutela de grupos hegemónicos, que han liderado principalmente la educación. En América Latina, este tema ha ido tomando una forma constructiva de una nueva visión sobre las formaciones culturales, las representaciones étnico-raciales, considerando la inmensa diversidad que conforma a sus pueblos. Y esta es también la realidad brasileña. La formación del pueblo brasileño, tan ampliamente abordada por grandes nombres de nuestra literatura, es una agenda profunda y necesaria para que trabajemos en nuestros estudios. Los pueblos indígenas, matriz oficial de esta formación, contribuyeron y siguen contribuyendo al proceso formativo de generaciones enteras de brasileños. Desde la relación con la naturaleza, hasta la fe en los encantados, estos pueblos de diferentes etnias (potenciando la relación del hombre con el entorno en el que vive, con la tierra, con la otra que ya le era común y con la otra, procedente de Europa en proceso de colonización) que nos inspiran a pensar sobre cómo la educación puede ser libertaria, llamativa en el aspecto identitario y definitiva en el sentido de supervivencia y movilidad social. Y es exactamente en estos aspectos relacionales del hombre con el lenguaje, con su entorno y con el otro nuestro foco de análisis y búsqueda de respuestas a las inquietudes que guían la construcción de esta tesis. En esta investigación, nuestro objetivo es buscar rasgos epistemológicos comunes entre la educación decolonial indígena y la ecolingüística, área de enfoque reciente en Brasil, practicada por la 'Escola Ecolinguistics de Brasília'. Inicialmente se utilizó la metodología del enfoque exploratorio, cualitativo-inductivo, bibliográfico mapear y discutir, desde la perspectiva de la Lingüística de Ecosistemas, rama de la Ecolingüística que se ha venido desarrollando en el eje Brasilia-Goiânia, las producciones académicas en el campo del conocimiento sobre la educación indígena decolonial en Brasil, con el fin de alcanzar el objetivo final de esta investigación. Para ello, utilizamos las siguientes categorías de la EDA: los elementos de la Ecología Fundamental del lenguaje (Pueblo-Lengua-Territorio), Endoecología, Exoecología y la Red de Interacciones Orgánicas (RIO), ya que, en base a los estudios de Couto (2007), reiteramos que la diversidad del entorno social es el lugar de fortalecimiento de la identidad propuesto en la Lingüística Crítica de Ecosistemas. La primera parte del corpus consiste en Documentos de Finalización de Cursos (TCT) de maestros indígenas, la segunda parte se compone de libros paradidacticos producidos por estudiantes y maestros en las escuelas de las aldeas de varios grupos étnicos de Pernambuco. y el tercero se refiere a las producciones académicas brasileñas que abordan la educación indígena decolonial. Esto nos llevó a reflexionar sobre el importante papel de la Ecolingüística en la práctica educativa intercultural que se ha llevado a cabo en estas instituciones educativas. Considerando estudios realizados por el Grupo Modernidad / Colonialidad -otra base teórica de este trabajo-, observamos que los fundamentos de la educación intercultural indígena, sus interacciones sociales, que es muy interesante para la ADE, apuntan a una fuerte relación epistemológico entre la Ecolingüística y la práctica educativa decolonial de estos pueblos tradicionales en Brasil.

Palabras clave: Ecolenguaje, Interculturalidad, Pueblos Indígenas Tradicionales, Educación Decolonial, Análisis del Discurso Ecológico (ADE).

LISTA DE SIGLAS

- AD Análise do Discurso
- ADC Análise do Discurso Crítica
- ADE Análise do Discurso ecológica
- AIC Atos de Interação Comunicativa
- CEB- Conselho de Educação Brasileiro
- CF- Constituição Federal
- CIDH – Corte Interamericana de Direitos Humanos
- CNE- Conselho Nacional de Educação
- COPIPE – Cooperativa de professores Indígenas de Pernambuco.
- EIC Ecologia da Interação Comunicativa
- EEI – Educação Escolar Indígena
- EFL Ecosistema Fundamental da Língua
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EIL- Ecosistema Integral da Língua
- EL- Ecosistema Linguístico
- IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB- Leis de Diretrizes e Bases
- LEC- Linguística Ecosistêmica Crítica
- MAs – Meio Ambientes
- M/C Modernidade Colonialidade
- MEC Ministério da Educação
- MCP Matriz Colonial de Poder
- NEPE - Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Etnicidade

NIPPE – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação InterculturalLE-
Linguística Ecológica

PNE- Plano Nacional de Educação

PNTE- Programa Nacional de territórios Etnoeducativos

PPP- Projeto Político Pedagógico

PPG-PDS - Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável

P.T.L - Povo , Território e Língua

OIT- Organização Internacional do Trabalho

RIO Redes de Interações Orgânicas

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFGD – Universidade Federal da grande Dourados -Mato Grosso do Sul

UFG- Universidade Federal de Goiás

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE- Universidade Federal Rural de Pernambuco

UNESP- Universidade Estadual Paulista

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

VEM – Visão Ecológica de Mundo

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01: Exemplo de calendário anual das escolas públicas indígenas Pankararu, 20
- Figura 02: Eixos da Colonialidade, 30
- Figura 03: Matriz de reformulação do pensamento colonial do poder, 31
- Figura 04: Escola Estadual Indígena Pankararu, 65
- Figura 05: Escola Estadual Pankararu Ezequiel , Aldeia Brejo dos Padres, 66
- Figura 06: Municípios pernambucanos com maiores populações indígenas por domicílio, 67
- Figura 07: Ecossistema Fundamental da Língua, 77
- Figura 08: Os meios ambientes da linguística ecossistêmica, 78
- Figura 09: Ecolinguística e as demais ciências biológicas (Macroecologia), 79
- Figura 10: Cenário do discurso, 79
- Figura 11: Capa do livro “Caderno do Tempo”, 131
- Figura 12: Calendário do povo Pankararu, 132
- Figura 13: Calendário do povo Pipipã, 134
- Figura 14: Calendário do povo Atikum, 136
- Figura 15: Calendário do povo Truká, 140
- Figura 16: Calendário do povo Kambiwá, 142
- Figura 17: Calendário do povo Xukuru, 144
- Figura 18: Calendário do povo Fulni-ô, 146
- Figura 19: Calendário do povo Kapinawá, 148
- Figura 20: Calendário do Povo Pankará, 150
- Figura 21: Capa do livro “Meu Povo Conta”, 151
- Figura 22: Ecossistema Integral da Língua (EIL), 158
- Figura 23: Capa do livro “No reino da Assunção, reina Truká, 161

LISTA DE QUADROS

- Quadro 01: Membros do Grupo Modernidade/Colonialidade, 29
- Quadro 02: Quadro sinótico com os princípios da AD, da ADC e da ADE, 82
- Quadro 03: Obras acadêmicas produzidas no âmbito do Curso de Especialização da Educação Intercultural e Quilombola do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, 139
- Quadro 04: Recorte sobre indicação do tempo do povo Atikum
- Quadro 05: Outras produções acadêmicas sobre a educação decolonial indígena no Brasil, 167
- Quadro 06: Encontro dos indicadores ecolinguísticos com os seis eixos da EEI. 191

LISTA DE TABELAS

- Tabela 01: Quantidade de escolas funcionando em terras indígenas brasileiras, 58
- Tabela 02: Quantidade de escolas funcionando com educação indígena no Brasil, 59
- Tabela 03: Quantidade de escolas funcionando em terras indígenas com educação indígena,
60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO, 17

CAPÍTULO 1: PENSAMENTO DECOLONIAL, 25

- 1.1 Os pós-coloniais, 25
- 1.2 O Giro decolonial e o Grupo Modernidade/Colonialidade, 28
- 1.3 As Episteologias do Sul, 34
- 1.4 Outros decolonialistas : pensadores brasileiros, 38
 - 1.4.1 Eduardo Viveiros de Castro, 39
 - 1.4.2 Darcy Ribeiro, 42

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO DECOLONIAL, 47

CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO DECOLONIAL INDÍGENA, 55

- 3.1 Marcos nacionais regulatórios sobre a educação escolar indígena no Brasil, 60
- 3.2 Escolas decoloniais indígenas / Recorte da educação decolonial indígena em Pernambuco, 63
- 3.3 Povos indígenas citados nas duas primeiras partes do *corpus* da pesquisa, 67
 - 3.3.1 Povo Pankararu, 68
 - 3.3.2 Povo Xukuru, 68
 - 3.3.3 Povo Atikum, 69
 - 3.3.4 Povo Truká, 70
 - 3.3.5 Povo Pipipã, 70
 - 3.3.6 Povo Kambiwá, 71
 - 3.3.7 Povo Fulni-ô, 72
 - 3.3.8 Povo Kapinawá, 72
 - 3.3.9 Povo Pankará, 73

CAPÍTULO 4: ECOLINGUÍSTICA /LINGUÍSTICA ECOSSISTÊMICA CRÍTICA : O SURGIMENTO DA ANÁLISE DO DISCURSO ECOLÓGICA, 75

- 4.1 Categorias da Análise do Discurso Ecológica, 80

CAPÍTULO 5: PERCURSO METODOLÓGICO, 86

5.1. Pesquisa bibliográfica qualitativo-indutiva, 86

5.2 Uso da Análise do Discurso Ecológica na pesquisa qualitativa, 96

CAPÍTULO 6: EDUCAÇÃO DECOLONIAL INDÍGENA SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO ECOLÓGICA/ LINGUÍSTICA ECOSSISTÊMICA, 100

6.1 Análise do *corpus*, 100

6.1.1 Primeira parte do *corpus*, 101

6.1.2 Produções acadêmicas de professores indígenas, 101

6.1.3 Análise de recortes do TCC 1, 102

6.1.4 Análise de recortes do TCC 2, 110

6.1.5 Análise de recortes do TCC 3, 116

6.1.6 Análise de recortes do TCC 4, 119

6.1.7 Análise de recortes do TCC 5, 122

6.1.8 Análise de recortes do TCC 6, 124

6.1.9 Análise de recortes do TCC 7, 126

6.2. Segunda parte do *corpus*, 129

6.2.1 Análise de livros paradigmáticos produzidos no âmbito da educação indígena decolonial, 130

6.2.2 Livro “Caderno do Tempo”, 130

6.2.2.1 Calendário Pankararu, 132

6.2.2.2 Calendário Pipipã, 134

6.2.2.3 Calendário Atikum, 136

6.2.2.4 Calendário Truká, 140

6.2.2.5 Calendário Kambiwá, 142

6.2.2.6 Calendário Xukuru, 144

6.2.2.7 Calendário Fulni-ô, 146

6.2.2.8 Calendário Kapinawá, 148

6.2.2.9 Calendário Pankará, 150

6.2.3 Livro “Meu Povo Conta”, 152

6.2.4 Livro “No reino da Assunção, reina Truká”, 161

6.3 Terceira parte do *corpus*, 166

6.3.1 Outras produções acadêmicas brasileiras sobre educação decolonial indígena no Brasil, 167

6.3.1.2 Análise de recortes da ‘Dissertação 1’, 168

6.3.1.3 Análise de recortes da ‘Dissertação 2’, 172

6.3.1.4 Análise de recortes da ‘Tese 1’, 175

6.3.1.5 Análise de recortes da ‘Tese 2’, 178

6.3.1.6 Análise de recortes do ‘Artigo 1’, 182

6.3.1.7 Análise de recortes do ‘Artigo 2’, 184

CONSIDERAÇÕES FINAIS, 187

REFERÊNCIAS , 194

INTRODUÇÃO

A relação próxima da cultura de povos tradicionais com a teoria-metodológica da Ecolinguística, visto a diversidade do ambiente social ser o *locus* de fortalecimento identitário proposto na Ecolinguística Sistêmica, levou-nos a refletir sobre a relação que essa linha de estudo bem brasileira pode ter com a prática educacional intercultural que se tem buscado realizar nas escolas indígenas brasileiras.

Há, em todos os níveis de ensino desses povos, duas vertentes: uma está ligada à matriz comum do Ministério da Educação, cujo trabalho se dá com o material distribuído pelo governo federal e pelos governos dos estados. A outra acontece dentro da proposta decolonial, nas aldeias, em que as aulas são ministradas por professores indígenas (conforme Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica), os quais atuam com educação escolar específica e intercultural. Para tanto, o uso do território e participação dos anciãos e autoridades sagradas da comunidade são práticas comuns, por exemplo.

Nesse contexto, passamos a buscar traços epistemológicos comuns entre a educação decolonial indígena e a Ecolinguística. Adotamos o princípio decolonial da “desobediência epistêmica”, como afirma Mignolo (2017), para abordar essa relação, atendendo ao caráter da “terceira força” no processo de cidadania:

A decolonialidade requer desobediência epistêmica porque o pensamento fronteiriço é por definição pensar na exterioridade, nos espaços e tempos, tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade. Pois bem, a descolonialidade não é um projeto que tenha por objetivo se impor como um novo universal abstrato que substitua e “melhore” a reocidentalização e a desocidentalização. É uma terceira força que, por uma parte, se desprende de ambos projetos; e por outra, reclama seu papel na hora de construir futuros que não podem ser abandonados nem nas mãos da reocidentalização, nem nos desenhos desocidentalizadores (MIGNOLO, 2017, p. 30-31)

Assim, circunscrevemos esta tese com respostas dadas às seguintes inquietações:

1. É possível efetivar uma prática educativa decolonizante e atender aos preceitos do currículo nacional proposto pelo Ministério da Educação para a educação básica? 2. Há necessidade de os indígenas produzirem um material didático para ser trabalhado em paralelo ao distribuído pelo MEC na educação básica brasileira? 3. Que material didático e paradidático de suporte à educação decolonial vivenciada pelos povos indígenas já foi produzido? 4. Quais os desafios epistemológicos os professores e pedagogos indígenas que trabalham a

decolonialidade têm vivenciado na construção do acervo didático? 5. É possível produzir o material escolar indígena ligando os seis eixos da educação decolonial (Terra, Identidade, Organização, História, Interculturalidade e Bilinguismo) à tríade da Ecolinguística (Povo, Língua, Território)? 6. A Ecolinguística pode atender ao princípio do bilinguismo e intercultural previsto na educação indígena decolonial? 7. É possível fazer da Ecolinguística uma metodologia para produção de material didático na educação básica indígena decolonial?

Pensando tais inquietações, verificamos que a Ecolinguística pode, com seu aspecto fronteiriço da linguagem, exposto em sua tríade “povo”, “território” e “língua”, indicar caminhos à “desobediência epistemológica” pensada por Mignolo (2017):

Os sujeitos coloniais ou subalternos precisavam se desprender e pensar nas fronteiras que habitavam; não nas fronteiras do Estado-nação, mas nas fronteiras do mundo moderno/colonial. Fronteiras epistêmicas e ontológicas. Sendo consciência dessa situação e a condição necessária do pensar fronteiriço descolonial. A consciência é processo de desprendimento e para nos desprender, precisamos ser epistemologicamente desobedientes. e pensamento fronteiriço é a condição necessária para pensar descolonialmente (MIGNOLO 2017, p. 20)

Ademais, avaliamos que a relevância e a pertinência desta pesquisa se configuram na relação epistemológica com o processo da educação indígena. A investigação inovadora da Análise do Discurso Ecológica, a Linguística Sistêmica, sobre a decolonialidade-existência-humanização do saber está apta à análise detalhada do pensamento decolonial intrínseco e explícito no processo de construção profissional dos professores indígenas, bem como na construção do conhecimento de estudantes. Isso porque as interações sociais, essência da interculturalidade, interessam à ADE, considerando, sobretudo, os ecossistemas mental, natural e social nos quais os atores desse método se incluem. Sobre tais aspectos da ADE, Couto (2015) reitera:

As regras interacionais são pesquisadas inter-relacionando os elementos extralinguísticos, sendo muitos deles partes da AD, como práticas e interações sociais, existentes em uma interação discursiva com suas manifestações no discurso e sua presença, ou influência, nos ecossistemas (mental, natural e social) em que vivem os indivíduos e onde o discurso foi produzido. (COUTO, 2015, p.502)

Iniciamos o nosso trabalho de pesquisa observando o que prevê os marcos nacionais regulatórios sobre a educação escolar indígena – todos pautados na Constituição Federal de 1988, que determinou que as etnias têm direito a uma educação escolar intercultural, bilíngue e específica formação dos docentes. Mostramos que, em 1991, o Decreto do Executivo Federal nº 26/91 transferiu para o Ministério da Educação a responsabilidade pela educação indígena.

Abordamos, também, a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, que assegurou o apoio da União ao ensino e à pesquisa da educação intercultural indígena.

Falamos, em seguida, do Parecer 14 e da Resolução 03 do Conselho Nacional de Educação, que instituíram a categoria “escolas indígenas”. Também abordamos o Plano Nacional de Educação de 2001, que trata dos materiais didático-pedagógicos específicos dos indígenas. Logo após, expomos o Decreto nº 5.051/2004, que ratifica a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre povos indígenas e tribais.

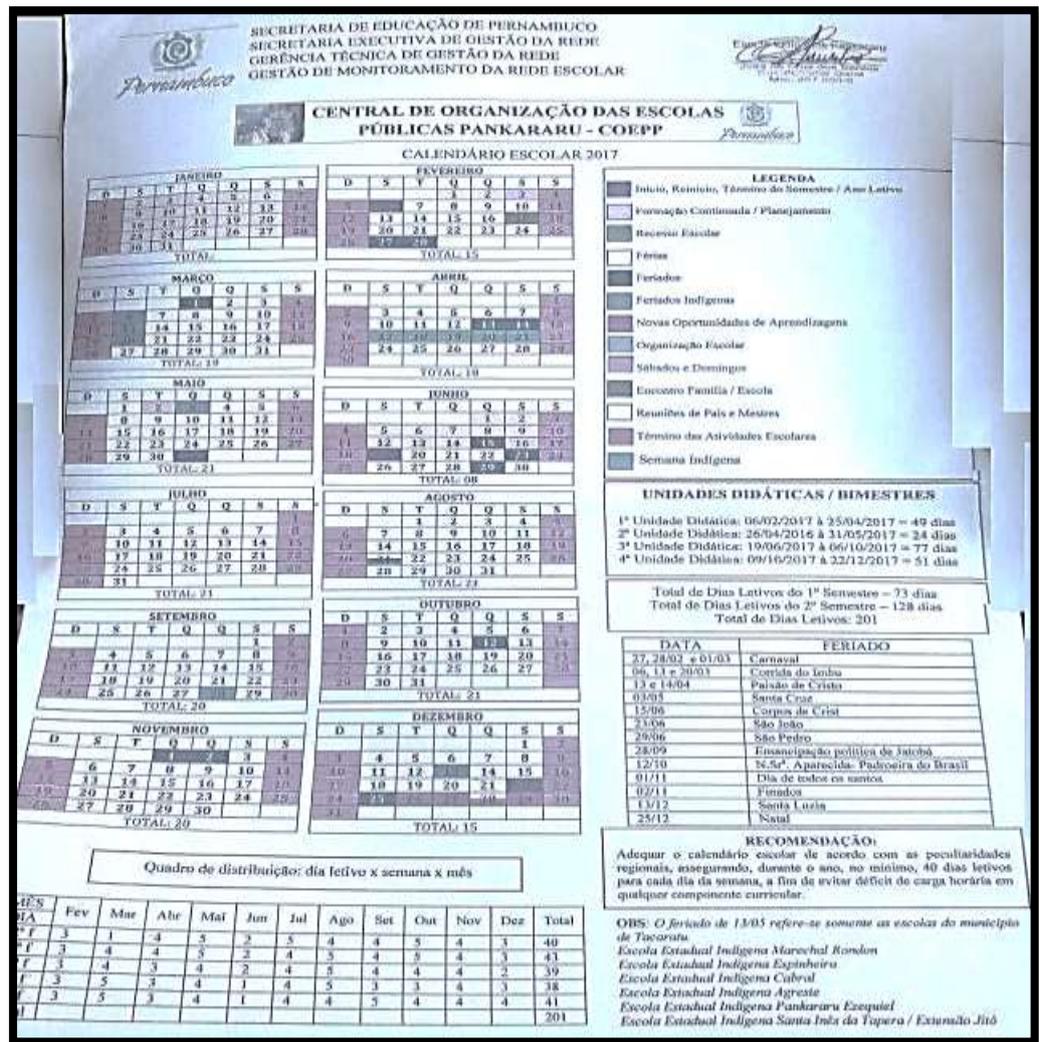
Lembramos a publicação da Medida Provisória 63 pelo Ministério da Educação, em 2002, que foi transformada na Lei 10.558/2002, que determinou o acesso ao nível superior pelos povos tradicionais.

Tratamos, ainda, da ratificação, em 2004, da Resolução 003/99 do Conselho Nacional de Educação, que atendeu a reivindicações da Comissão de professores Indígenas de Pernambuco (Copipe). E abordamos a criação do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTE), em 2009, através do Decreto 6.861/2009. Por fim, mostramos que, em 2012, a Resolução CNE/CEB nº 5, de 2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Em seguida, selecionamos e analisamos o material acadêmico produzido por docentes indígenas do curso de Pós-graduação Especialização em Educação Intercultural: Indígenas e Quilombolas, promovido pelo Instituto Federal do Sertão Pernambucano, no Campus Floresta. Esse, que se faz uma das importantes partes do *corpus* da pesquisa, serviu para que pudéssemos reconhecer os mecanismos já utilizados na prática docente dos professores indígenas, além de observar as limitações e conflitos apresentados pelos profissionais no tocante à estrutura didática do trabalho nas aldeias.

Analisamos, também, os materiais paradidáticos, disponíveis na *internet*, produzidos em escolas indígenas. Tivemos acesso a livros lançados por professores e alunos que vivenciam a prática decolonial, cujo conteúdo refere-se à cultura, à memória e aos valores sociais do povo. Todo o material teve origem nas práticas docentes nas aldeias, durante os dias letivos previstos no calendário oficial da educação indígena, que se diferencia da normatização do MEC, a exemplo do calendário das escolas indígenas Pankararu (Figura 1), pois inclui, na programação diária de aulas, a vivência intercultural indígena, considerando os seis eixos da proposta decolonial: Terra, Identidade, Organização, História, Interculturalidade e Bilinguismo.

Figura 1– Exemplo de calendário anual das escolas públicas indígenas Pankararu.



Fonte: Coordenação de Ensino das aldeias Pankararu- Entre Serras

Observamos que essa contextualização da educação desenvolvida pelos indígenas fortalece o caráter de pertencimento das novas gerações e intensifica os caminhos epistemológicos decoloniais. Isso está de acordo com o pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2009), para quem separar o conhecimento do espaço habitado pelo sujeito faz com que as palavras que são ditas e ouvidas na sala de aula não encontrem significados fora dos planos disciplinares. O autor considera que insistir na ausência de ações para modificar os conteúdos nos assuntos de epistemologia é sustentar a tradição epistemológica ligada ao pensamento científico moderno que promove o epistemicídio.

Os passos seguintes da pesquisa dizem respeito à realização de mapeamento e análise de produções acadêmicas realizadas no Brasil sob a temática da educação decolonial indígena, com recorte temporal de 2007 (ano em que a Ecolinguística surge como uma nova ciência da

linguagem no Brasil) a 2022 (período de encerramento deste trabalho). Buscamos aspectos que mostrem avanços e desafios a professores e estudantes indígenas.

Toda a análise do processo, das atividades, da construção educativa decolonial foi realizada com base na ADE, a Linguística Ecológica, considerando suas categorias: Ecologia da Interação Comunicativa (EIC) e suas Redes de Interações Orgânicas, os Atos de Interação Comunicativa (AIC), as regras interacionais e regras sistêmicas, os três ecossistemas da língua (Mental, Natural e Social), os três elementos da EFL (Povo-Língua -Território), a Endoecologia e a Exoecologia.

Queremos destacar que, dentre essas categorias, a ênfase analítica do *corpus* se deu através da Rede de Interações Orgânicas (RIO), dos três elementos do Ecossistema Fundamentais da Língua (Povo- Língua- território), da Endoecologia e da Exoecologia. A Análise do Discurso Ecológica (ADE) apoia o estudo sobre o eixo do equilíbrio e da solução de dificuldades no processo de interação promovido pela linguagem, no processo ensino-aprendizagem decolonial.

É a partir dos ‘atos de interação’ que a compõem que emerge tudo na linguagem. Inclui o conceito de ‘comunhão’, derivado da ‘comunhão fática’ de Malinowski. Trata-se de uma espécie de solidariedade, de predisposição para a comunicação, que mantém a coesão tanto dos atores de um ato de interação comunicativa quanto do sistema como um todo. Finalmente, mostra que a ecolinguística não é apenas mais uma teoria linguística no mercado. (COUTO, 2013, p. 275)

Assim, no cenário da ecologia da interação comunicativa, a essência da ADE é, como afirma Couto (2015), a busca da solução de conflitos:

A ADE, devido a sua origem e filiação ecológica, parte de uma defesa incansável da vida, em todos os sentidos, e de uma luta contra tudo que possa trazer sofrimento a um ser vivo, de qualquer espécie, não apenas dos humanos, pois ela rechaça o antropocentrismo. (COUTO, 2015, p. 123)

Após cada uma dessas etapas, o intuito é chegar ao objetivo maior desta pesquisa: buscar traços epistemológicos comuns entre a educação decolonial indígena e a Ecolinguística. Isso, considerando as perspectivas plurais que rompem com a ilusão moderna da unicidade científica; inclusive, da linguagem – aspecto relevante na análise de interações orgânicas porposta pela Ecolinguística.

Utilizamos, também, a metodologia de cunho exploratório, qualitativo- indutivo e de caráter bibliográfico, ocupando-se em mapear e discutir, sob a perspectiva da Linguística

Ecossistêmica, as produções acadêmicas no campo de conhecimento sobre educação indígena decolonial no Brasil, a fim de chegarmos ao objetivo final desta pesquisa.

Diante disso, compomos esta tese com seis capítulos. No primeiro, “Pensamento Decolonial”, percorremos trajetória do movimento que culminou no grupo Modernidade/Colonialidade e ampliou o debate para os povos da América latina. Nesse capítulo, no item 1.1, abordamos “Os pós-coloniais” expondo os movimentos originários da descolonização e da descolonialidade e o modo como eles serviram de base e inspiração para o decolonialistas modernos. No item 1.2, tratamos do “Giro Decolonial e o Grupo Modernidade/Colonialidade”, que amplificaram as vozes dos subalternizados no processo de reconhecimento de si mesmos como povos, como etnia e identidade. No item 1.3, tratamos da teoria “Epistemologias do Sul”, expressão cunhada pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos. No item 1.4, incluímos pensadores brasileiros, que não fazem parte do Grupo Modernidade/Colonialidade, mas que têm enorme representatividade nesse contexto, visto, mesmo fora do núcleo originário do debate, trabalhou a essência da decolonialidade; primeiro, buscando um novo olhar sobre a Antropologia e, segundo, abordando questões caras aos estudos sobre a formação da identidade, dos povos e da educação brasileira – os antropólogos Darcy Ribeiro, do qual falamos no item 1.4.1 e Eduardo Viveiros de Castro, no item 1.4.2.

No segundo capítulo: “Educação decolonial”, buscamos fundamentar o conceito dessa prática que vem se fortalecendo no Brasil, observando como o ensino escolar e o acadêmico têm dado espaço a esse novo olhar sobre a construção de conteúdos e valores epistêmicos – discussão que ganhou força nas últimas décadas, em toda a América Latina.

No terceiro capítulo: “Educação decolonial indígena”, iniciamos expondo conceitos e abordagens do decolonialistas sobre essa forma de ensino. Ademais, tratamos dos marcos nacionais regulatórios sobre a educação escolar indígena no Brasil (item 3.1), incluindo, ainda, uma rápida análise sobre a Declaração da Nações Unidas sobre os Direitos do Povos Indígenas”, considerando o respaldo mundial à legitimidade e aos direitos dos povos originários. No item 3.2, fazemos um recorte das escolas indígenas, dando destaque à organização educacional dos povos indígenas no estado de Pernambuco, considerando a relevância de conhecermos, com mais detalhamento, a força dessa prática no estado em que a universidade originária desta pesquisa está situada.

No item 3.3, fazemos uma rápida descrição dos povos indígenas citados nas duas primeiras partes do *corpus* da pesquisa: os Pankararu, Xukuru, Atikum, Truká, Pipipã, Kambiwá, Fulni-ô, Kapinawá e Pankará.

A abordagem do quarto capítulo “Ecolinguística e Linguística Ecológica” expõe o histórico do surgimento dessa nova ciência de estudo da linguagem. Tratamos de como e por quem chegou ao Brasil e o modo como se desenvolveu a nova teoria-metodologia da Análise do Discurso Ecológica nascida nesse contexto. No item 4.1, expomos e explicamos as categorias da Análise do Discurso Ecológica (ADE), de modo a ficar claro o significado de sua aplicação na análise do *corpus* desta pesquisa.

No quinto capítulo, tratamos do caminho metodológico deste estudo, iniciando por focalizar a “Pesquisa bibliográfica qualitativo-indutiva”, no item 5.1. Em seguida, no 5.2, mostramos o “Uso da Análise do Discurso Ecológica na pesquisa qualitativa”, para avaliar os trabalhos acadêmicos. Também explicitamos, com base em Couto (2013), o que aproxima ou distancia essa nova análise do discurso de outras já estabelecidas no âmbito acadêmico; a saber: A Análise do Discurso Crítica (ADC), de linha inglesa, e a Análise do Discurso (AD), de linha francesa.

Finalmente, no sexto capítulo: “A educação decolonial indígena sob a perspectiva da ADE”, analisamos as produções que foram selecionados como *corpus* desta tese. Inicialmente, no item 6.1, focalizamos os trabalhos de conclusão do curso de professores indígenas, produzidos no âmbito do curso de Especialização em Educação Intercultural: Indígenas e Quilombolas. No item 6.2, expomos e examinamos trechos, à luz da ADE, de livros paradidáticos produzidos no âmbito das escolas indígenas no sertão pernambucano (também material coletado como parte do *corpus*). No item 6.3, buscamos observar como se está abordando, nas universidades brasileiras, a temática da educação decolonial indígena. Fizemos um recorte com duas dissertações, duas teses e dois artigos científicos publicados e defendidos entre os anos de 2013 e 2021, período em que os marcos legais no país já tinham definido as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica brasileira.

Ao longo do capítulo 6, defendemos a ideia da relação epistemológica entre a Ecolinguística e a educação decolonial indígena, relacionando a Ecologia Fundamental da Língua (EFL) e os eixos da educação decolonial. Observamos de que modo os eixos decoloniais se encontram com a ADE e a Ecolinguística, legitimando, assim, o objetivo geral desta tese.

Por conseguinte, chegando às considerações finais, reiteramos a relevância desta pesquisa, ante seu caráter inovador e contextualizado, ainda, sob enorme lacuna, como identificamos, através da pesquisa do estado da arte sobre o tema a que nos propomos desenvolver no tocante à Ecolinguística em sua relação com a educação decolonial indígena.

Do ponto de vista acadêmico, é relevante pensar que a elaboração de epistemologias de ensino pensadas sob o prisma de pesquisadores também brasileiros configura-se uma grande contribuição à prática decolonial, comprovando a sua efetividade contra a colonialidade do saber.

É igualmente relevante pensar que o campo de estudo da Ciência da Linguagem possui a amplitude necessária ao caráter transdisciplinar a que este estudo se propõe no campo do ensino de linguagens na educação decolonial. E, por ser uma área de pesquisa ainda muito recente, a Ecolinguística pode contribuir para alargar as perspectivas de análise do discurso nas pesquisas acadêmicas.

Ademais, é importante observar que a elaboração de epistemologias de ensino pensadas sob a perspectiva de pesquisadores latinos e brasileiros (como se fez nesta pesquisa, com a Análise do Discurso Ecológica – ramo da Ecolinguística) e com a abordagem de Darcy Ribeiro e de Eduardo Viveiros de Castro a respeito da visão decolonialista sobre a constituição identitária brasileira, latino-americana e indígena, configura-se uma relevante contribuição do programa de Ciências da Linguagem à prática decolonial. É, efetivamente, uma forma de desobediência que respeita nossa brasilidade epistêmica e identitária.

CAPÍTULO 1: PENSAMENTO DECOLONIAL

1.1 Os pós-coloniais

O pensamento pós-colonial, apesar dos primeiros pensamentos originados após a Segunda Guerra Mundial, surgiu, efetivamente, a partir dos anos 1970, na abordagem de autores cujo povo havia sido colonizado e segregado pelos europeus ao longo de cinco séculos (mais precisamente, do século XV ao XX). Os chamados ‘pós-coloniais’ insurgiram-se sobre as narrativas que desencadearam a modernidade e subjulgaram povos e epistemologias, como afirma Leda (2014):

Inaugurada por autores herdeiros do debate estruturalista e pós-estruturalista, as teorias pós-coloniais se disseminaram no sentido comum de questionar a narrativa ocidental da modernidade, buscando, a partir de suas margens, revelar o subalterno como parte constitutiva dessa experiência histórica (LEDA, 2014, p.21)

A pós-colonialidade enfatizou o perfil do regime colonial como fundante das relações sociais e estrutura as posturas de poder na sociedade. Defendia que a ordem civilizatória ocidental foi a grande barbárie que se abateu sobre a maior parte da população mundial, causando o imenso hiato cultural, econômico e social entre povos.

A partir dos movimentos de descolonização de África e do povo asiático, alguns autores passam a sistematizar a questão colonial para se compreender o mundo. Em termos de sistematização da literatura, veem-se, depois da segunda guerra mundial, os primeiros escritos, com a confluência de caribenhos, africanos, asiáticos e indianos – os estudos sublaternos. Uma das grandes contribuições à inspiração dos pensadores latino-americanos, inicialmente, veio do palestino erradicado nos Estados Unidos, Edward Said, que lançou a obra “Orientalismo. O Oriente como invenção do Ocidente”, em 1978, configurando-se uma dos mais importantes textos do pós-colonialismo, ao abordar a ideia de subalternidade dos povos. O autor analisa e expõe as relações do saber e do poder, acentuando que a colonialidade ocidental criou imagem estereotipada de oriente, estigmatizando e unificando a identidade pensada do povo oriental, negando sua diversidade e suas subjetividades.

Em determinado momento desse debate pós-colonial, no final dos anos 1980, forma-se o grupo de estudos sublaternos latino-americano, muito inspirado nos estudos indianos. E, por sentirem a necessidade de aprofundar o debate e apesquisa, deu-se origem ao chamado ‘Giro decolonial, do qual falaremos no próximo item deste capítulo.

Foi o momento de reescrita das narrativas hegemônicas sobre esses povos, descentralizando o olhar sobre a história, colocando em pauta as diversas formas de cultura, as várias conexões híbridas dos processos colonizadores de então. É importante ressaltar que as teorias pós-coloniais incorporaram alguns legados das teorias sociais do final do século XIX e início do século XX, que lutavam contra as formas de opressão das elites coloniais, a exemplo das hegemônicas teorias culturalistas que discriminavam os diversos excluídos da América latina. A novidade pós-colonialista em relação a esses legados é que se interpretou a modernidade sob o olhar do sujeito colonizado, fazendo uma nova leitura do processo de colonização, como afirma Fanon (2005):

As análises marxistas devem sempre ser levemente modificadas cada vez que se aborda o problema colonial. Não são as usinas, nem as propriedades, nem as contas no banco que caracterizam a classe dirigente. A espécie dirigente é primeiramente aquela que vem de fora, aquela que não se assemelha aos autóctones, os outros. (FANON, 2005 p. 9)

O corpo de dominado passou a ter um lugar de fala nas novas formações narrativas, discutindo, a partir desse novo lugar, a histórica desvalorização das vidas negras e indígenas, a desconstrução dessas formações discursivas e a formação de uma nova subjetividade.

Miglievich-Ribeiro (2020, p. 77) ressalta o papel fundamental da virada pós-colonial para a transformação do olhar sobre a chamada ‘civilização europeia’: “Concentra-se em explicitar a ‘missão civilizatória’ como a pior das barbáries, que desumanizou dois terços da população mundial, moldando a desigual divisão internacional do trabalho e das riquezas”.

Essa nova filosofia da libertação na América Latina – descobrir uma nova face do processo de colonização a partir do olhar do indígena, do negro, da mulher, vítimas da modernidade- passou a mostrar o contraditório no cenário da racionalidade moderna. Os pós-colonialistas defendiam ser preciso contruir uma nova racionalidade sobre a cultura e as necessidades dos povos subalternos na América Latina, considerando a existência do outro, descolonizando as mentes para desfazer a servidão de um indivíduo em relação ao outro. Isso passou a influenciar os caminhos da história da América Latina, enfatizando que a memória oficial hegemônica não pode apagar a memória coletiva dos subalternizados historicamente. Assim, o posicionamento, a localização e a memória tornaram-se pontos centrais dos pós-colonialistas no início do século.

O movimento teve um papel relevante na construção das novas narrativas sobre os direitos originários dos povos subalternizados, que passaram, ao longo do tempo, ainda que

lentamente, a ser legitimados. Ainda assim, vivem sujeitos a conflitos pela terra, pelo direito à educação que respeite a identidade de cada povo, visto que a essência de toda a luta está intimamente relacionada à territorialidade e à escolaridade. Por essa razão, é no jogo dialético entre a linguagem cultural e a busca pela tradição de raízes culturais revistas que se constrói uma nova visão em relação às populações excluídas da América Latina. Os pós-colonialistas acenderam a luz sobre a necessidade de que se alcance uma interculturalidade que contemple as diferenças vinculadas às demandas das comunidades diaspóricas, instituindo uma plataforma de direitos humanos às mais diferentes formas de existência na América Latina. Para tanto, como afirma Miglievich-Ribeiro (2020), é preciso estarmos atentos aos relatos, às narrativas, à memória, à experiência e às representações simbólicas dos povos subalternos, para se compreender a força da diferença do poder das falas.

Sob esse ângulo, a virada pós-colonial oferece um plus ao acervo das ciências humanas e sociais uma vez que, ao iluminar diferentes lugares de fala, inserem nesse compêndio as existências, experiências e sensibilidades de corpos outros e suas relações. Os/as pós-coloniais são, aliás, também corpos que vivenciam o ‘entrelugar’, sendo que a partir dele interagem com/no mundo e formulam novos entendimentos. (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2020, p.79)

Essa descanonização dos registros narrativos desmistificou a suposta supremacia ocidental e se tornou responsável pelo surgimento não apenas da literatura pós-colonial, como também do surgimento posterior da visão decolonial nas relações modernas. O ‘surgimento’ de sujeitos históricos e políticos importantes no processo da descolonização africana passaram a contestar a criação dos sujeitos negros loriginados no colonialismo moderno. Passou-se a pensar a ideia do ‘eu’ e da ideia do ‘outro’. Geraram, assim, correntes teóricas de inspiração da luta decolonial, servindo de inspiração para a literatura pós-colonial e para o surgir da expansão dessa luta por outros continentes.

Isso porque pensadores da América Latina, no início dos anos de 1990, resolveram trazer a esta parte do continente o debate decolonialista, fundando o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos.

1.2. O Giro decolonial e o Grupo Modernidade/Colonialidade

Para Grosfoguel (2016), o movimento do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos tratava-se de uma forma de descolonizar, também, o pensamento, tirando dos pós-estruturalistas franceses e dos indianos de língua britânica o controle ideológico do debate. Os latino-americanos tomaram para si o protagonismo e a busca por epistemologias que ascendessem de povos discriminados no processo de releitura de mundo.

Para todos nós que tomámos o partido da crítica decolonial, o diálogo com o Grupo Latinoamericano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidental (GROSGOUEL, 2008, p.116)

Segundo Ballestrin (2013), Nelson Maldonado-Torres, filósofo porto-riquenho, em 2005, utilizou a expressão “giro decolonial”, para promover uma espécie de autocrítica dos subalternos ante os valores, os ensinamentos, as narrativas históricas a que os povos da América Latina tinham sido expostos por séculos.

De acordo com Miglievich-Ribeiro (2017), esse foi o grande passo dos pensadores insurgentes da AL em direção ao que hoje conhecemos como ‘decolonialidade’.

O “giro decolonial” impõe-nos uma severa autocrítica a despeito do desamparo que provoca a dúvida diante de tudo que até hoje nos ensinaram nas escolas, nas universidades, nos livros. Requer o aguçamento da sensibilidade de quem deseja conhecer, a experiência da empatia e um dedicado empenho de humildade intelectual que é fruto, em parte, da vontade, mas não somente, exige competências a ser adquiridas: linguísticas, cognitivas, sensoriais, afetivas. (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2017, p.7)

Assim, observamos a sequência de surgimento do novo olhar sobre a história: primeiro, com a pós-colonialidade; depois, com o giro decolonial, até chegarmos ao movimento de resistência epistemológica, de consequências políticas, práticas, teóricas: a decolonialidade epistêmica. Esse é a bandeira erguida pelo grupo Modernidade/Colonialidade, como afirma Ballestrin (2013), do qual trataremos no próximo item desta tese.

O coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de "giro decolonial". Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a "opção decolonial" - epistêmica, teórica e política - para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. (BALLESTRIN 2013, p.1)

Foi nesse contexto de revolução do pensamento e busca por desobediências epistêmicas que, no final dos anos 1990, uma crítica foi lançada às correntes intelectuais que discutiam a descolonização do pensamento, mas que estavam presos à tradições filosóficas da Europa, como explica Castro-Gómez (2009) (apud BELLEGRIN, 2013):

A crítica lançada pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), constituído no final dos anos 1990, ao pós-colonialismo provém do fato de que os últimos realmente não se desvincularam nas amarras europeias ao darem mais espaço para o desconstrutivismo e pós-estruturalismo contidos nos aportes teóricos de Foucault, Derrida e Lacan do que terem como suporte seus próprios intelectuais oriundos das híbridas culturas do eixo Sul .

Os pensadores oriundos das culturas do eixo Sul resolveram formar o Grupo Modernidade/Colonialidade (Quadro 1), cujos conceitos transcendiam o olhar externo aos subalternizados e deram a estes olhar o mundo a partir do contexto interno de realidade. A partir de então, os subalternos pensariam sua condição e suas formas de liberdade. Os principais conceitos do Grupo norteavam-se em – colonialismo, modernidade, interculturalidade, colonialidade do poder, saber e ser.

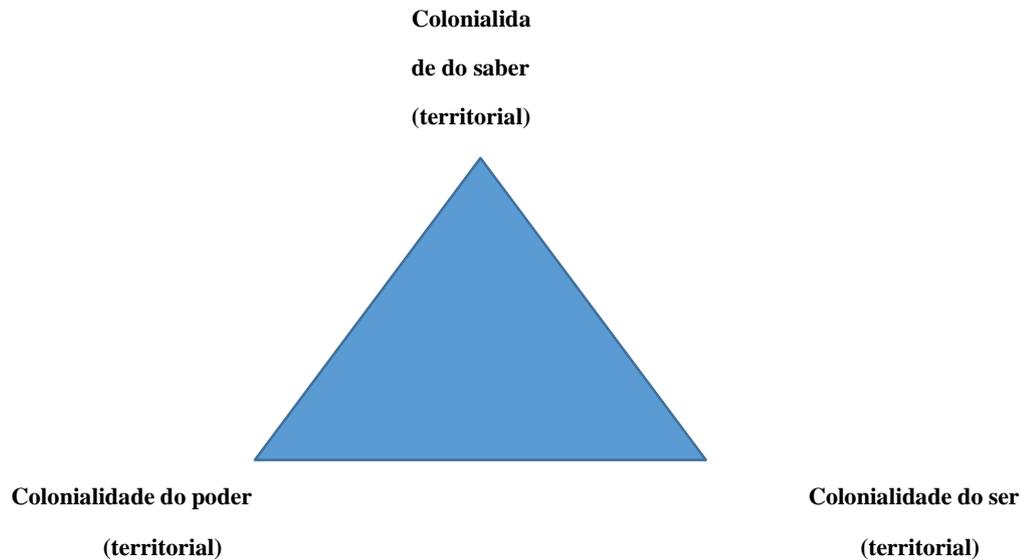
Quadro 1: Membros do Grupo Modernidade/ Colonialidade

Integrante	Area	Nacionalidade	Instituição acadêmica
Anibal Quijano	Sociologia	peruana	Universidad Nacional de San Marcos, Peru
Enrique Dussel	Filosofia	argentina	Universidad Nacional Autónoma de México
Walter Dignolo	Semiótica	argentina	Duke University, EUA
Immanuel Wallerstein	Sociologia	estadounidense	Yale University, EUA
Santiago Castro-Gómez	Filosofia	colombiana	Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia
Nelson Maldonado-Torres	Filosofia	Porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Ramón Grosfoguel	Sociologia	Porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Edgardo Lander	Sociologia	venezuelana	Universidad Central de Venezuela
Arthuro Escobar	Antropologia	colombiana	University of North Carolina, EUA
Fernando Coronil	Antropologia	venezuelana	University the New York, EUA
Catherine Walsh	Linguística	estadounidense	Universidad Andina Simón Bolívar, Equador
Boaventura de Sousa Santos	Direito	portuguesa	Universidade de Coimbra, Portugal
Zulma Palermo	Semiótica	argentina	Universidad Nacional de Salta, Argentina

Fonte: Autoria própria com base em Ballestrin (2013, p.98)

O grupo traz a América Latina ao foco do debate a respeito da decolonização observando as estruturas hierárquicas que fundamentaram e fundamentam o tripé da colonialidade: poder, ser e saber (Figura 2):

Figura 2: Eixos da Colonialidade

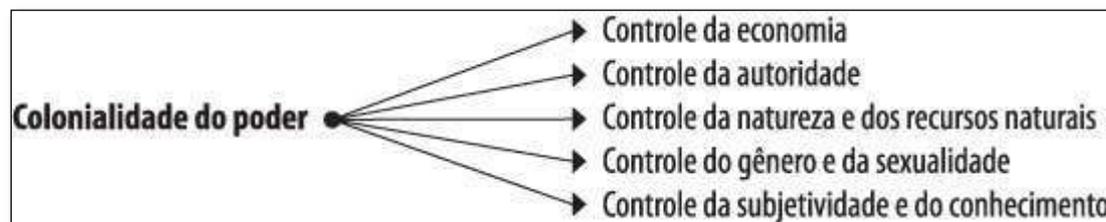


Fonte: Autoria própria com base em Farrés e Matarán (2012)

O conceito de colonialidade do poder, inicialmente abordado pelo sociólogo Aníbal Quijano (1992), aponta ao fato de que a colonização na América Latina findou, mas a colonialidade ainda faz emergir uma estrutura simbólica de poder que produz um sistema de subalternidade. Para Quijano, a legitimação do moderno/colonial se construiu sobre o imaginário da superioridade do colonizador e a característica bárbara do colonizado, que precisava do poder disciplinar daquele para civilizar-se.

Em 2010, o argentino Walter D. Mignolo ampliou o conceito de colonialidade (Figura 3), partindo do pensamento de Quijano (1992). Observou que, sob a força retórica da modernidade, a segregação é legitimada em nome da economia e de outros aspectos que, supostamente, trazem a igualdade, mas que são, efetivamente, estratégias de poder colonizante.

Figura 3: Matriz de reformulação do pensamento colonial do poder.



Fonte: Balestrin, 2017

De acordo com Balestrin (2017), a ideia de formulação da matriz que configura o pensamento colonialista de poder deu-se com a “invenção da América e da americanidade, com a introdução de quatro novidades: colonialidade, etnicidade, racismo e a noção de novidade em si” (QUIJANO e WALLERSTEIN, 1992). Seria, segundo a autora, a base mundial da dominação que classifica povos quanto à sua cor da pele, quanto à fundamentação da divisão de trabalho e perpassa o que se chama de “colonialismo”. Na visão de Balestrin, em consonância com os pensadores decoloniais, isso significa que o processo de descolonização nunca se concluiu na América do Sul.

As relações intersubjetivas pautadas no contexto de colonialidade tomaram formas diversas, desenvolvendo a coisificação, em que os indivíduos vão perdendo a relação com suas terras, com seus sagrados, com seus costumes.

É o caminho traçado para colonialidade do ser, na qual a colonização dos corpos (não nos referimos ao corpo biológico, mas ao social das relações) intensifica questões como racismo, misoginia e outras formas de construção ideológica do outro. Walter Mignolo propôs a expressão ‘decolonialidade do ser’, observando, em sua análise, como o apagamento sistemático do outro, a desconstrução identitária se fazendo porta para a utilização do colonizado como mero instrumento de produção por parte do colonizador.

No aspecto abordado neste trabalho, trazemos a ideia de epistemologia como um novo modo de olhar, uma reflexão do como se constrói o saber, de como se constrói o ser. Atentamos ao pensamento de Sousa Santos (2010, p.11), para quem “não há epistemologias neutras”. O autor reitera a importância de se denunciar a supressão de muitos saberes e existências ocorrida pelas práticas e visões eurocêntricas que dominaram e dominam povos, obrigados a reproduzir ideologias.

Considerando que a colonização terminou, mas a colonialidade permaneceu norteando olhares, saberes e existências no Brasil pós-colonização, observamos que a ideia de civilizar os povos primitivos da América continuou sendo a prática ideológica e política na modernidade.

Para Mignolo (2017, p.1), porém, “a colonialidade é o lado mais obscuro da modernidade”. Essa defesa nasce da análise dos chamados dois lados da modernidade: a narrativa da modernidade e a lógica da colonialidade, que, segundo o autor, constrói a matriz colonial de poder (MCP):

[...] não há modernidade sem colonialidade. Por isso, a expressão comum e contemporânea de “modernidades globais” implica “colonialidades globais” no sentido exato de que a MCP é compartilhada e disputada por muitos contendores: se não pode haver modernidade sem colonialidade, não pode também haver modernidades globais sem colonialidades globais. (MIGNOLO, 2017, p.2)

Nesse cenário de análise, os domínios entrelaçados que remontam ao controle da economia, da autoridade, do gênero e sexualidade, do conhecimento e subjetividade (QUIJANO, 2007) foram construindo cenários de colonialidade em que colonizados passaram a reproduzir o discurso de colonizadores. Ademais, no campo do conhecimento e da economia, ocorre, desde a Revolução Industrial, certa “descartabilidade da vida humana” (MIGNOLO, 2017, p.4), construindo-se a lógica colonialista pela retórica da modernidade, cuja abordagem inicial se deu por Aníbal Quijano, entre a década de 1980 e 1990.

Assim, sob o poder retórico da modernidade, o conhecimento e as práticas econômicas justificam a segregação racial, de gênero, social, sob um crescente e histórico desenvolvimento de estratégias de poder colonizante, chegando ao que Mignolo (2017, p.2) chama de “policêntrico” mundo conectado pelo capitalismo e, portanto, de ininterrupta ação colonizadora do pensamento através da economia.

O Grupo Modernidade/ Colonialidade (pensadores da América do Sul) (Quadro 1) afirma que civilizar os povos primitivos da América tornou-se, ideológica e politicamente, responsabilidade da modernidade. Para Mignolo (2017), porém, “a colonialidade é o lado mais obscuro da modernidade”. Essa defesa nasce da análise dos chamados dois lados da modernidade: a narrativa da modernidade e a lógica da colonialidade, que, segundo o autor, constrói a matriz colonial de poder (MCP):

[...] não há modernidade sem colonialidade. Por isso, a expressão comum e contemporânea de “modernidades globais” implica “colonialidades globais” no sentido exato de que a MCP é compartilhada e disputada por muitos contendores: se não pode haver modernidade sem colonialidade, não pode também haver modernidades globais sem colonialidades globais. (MIGNOLO, 2017, p.2)

Originalmente cunhado por Quijano, o “patrón colonial de poder (matriz colonial de poder), foi descrito como quatro domínios inter-relacionados: da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade”. (MIGNOLO, 2017, p.5). Assim, o momento inicial da revolução colonial foi implantar o conceito ocidental de natureza e descartar o conceito *aimará* e *quíchua de pachamama*. Foi basicamente assim que o colonialismo foi introduzido no domínio do conhecimento e da subjetividade. (MIGNOLO, 2017, p.7)

Por fim, resta a explicação de um detalhe referente à identidade do coletivo Modernidade-Colonialidade: trata-se da sugestão feita por Catherine Walsh para a utilização da expressão “decolonização” – com ou sem hífen – e não “descolonização” (Mignolo, 2008, 2010). A supressão da letra “s” marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria (BALLESTRIN, 2013, p.108)

Walsh (2007) emprega a expressão ‘grupos subalternizados’ ao analisar as sociedades capitalistas, que, segundo a autora, caracterizam-se pela presença de diferentes grupos culturais hierarquizados em função do papel que desempenham e das relações que estabelecem entre si. Nessas sociedades, podem-se identificar grupos oprimidos e grupos opressores ou classes dominantes e classes dominadas (ou subalternizadas).

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização (...) e abarca uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes (WALSH, 2007, p. 8).

A ilusão do saber universal da suposta universalização epistemológica foi instrumentalizada pela colonialidade abissal, a qual, segundo Sousa Santos (2007), divide a realidade social em duas linhas inexistentes e invisíveis, impossibilitando a co-presença de ambos os lados da linha.

Quando essas linhas se tornam ‘naturais’, configura-se a desumanização do outro, a negação dos corpos, dos saberes, pois, como afirma Sousa Santos (2010), tudo que está do outro lado da linha é produzido como invisível e “produzido como inexistente, excluído de forma radical, porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro” (SOUSA SANTOS, 2010, p.32).

Assim, ao tratarmos da estrutura crítica decolonial, estamos nos referindo ao ato de identificar, interrogar e interromper a colonialidade, a linha abissal, buscando a diversidade epistêmica e ontológica. Essa estrutura foi inicialmente pensada a partir das considerações de importantes intelectuais na década de 1980, dentre eles, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, para quem o eurocentrismo não implica questão geográfica, mas epistemológica. A abordagem do pensamento e da ação decolonial foi se desenvolvendo academicamente. Tendo como foco a enunciação e o engajamento no que Mignolo (2017, p.7) chama de “desobediência epistêmica”, desvincula-se da matriz colonizante, a fim de possibilitar debates e resultados como antissujeitamento – o que pressupõe sujeitos, conhecimentos e instituições descolonizadas e livres para intensificar novas formas de saber e de existir.

1.3. As Epistemologias do Sul

A palavra “epistemologia” origina-se das bases gregas *episteme* (conhecimento) e *logos* (estudo). É, nesse aspecto, um estudo da natureza do conhecimento e de sua validade. Para Sousa Santos (2010, p.11), “Epistemologia é toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível”.

Assim, compreende-se, primeiro, o estado não físico do ‘Sul’ como a necessidade de reconhecimento, resgate e criação de outras epistemologias, por tanto tempo subjugadas e invisibilizadas. a crítica à subalternização epistemológica construções epistêmicas subalternas Ocidente como lócus privilegiado de enunciação.

Em contraste com essa perspectiva moderna, essas teorias pós-coloniais e decoloniais tencionam apontar para outras experiências que estejam à margem do mundo moderno ocidental, para experiências subalternas que confrontam essa narrativa hegemônica e universalista e transpõem os discursos teleológicos e unidirecionais da modernização a partir do Sul Global.

Isso porque, como afirma Sousa Santos e Menezes (2010, p.15), as epistemologias nascem das experiências sociais e, portanto, o interior dessas relações sociais deve ser considerado como contexto das diversidades epistemológicas. Eis o caminho para que se desconstruam os caminhos coloniais de interpretação da vida. De acordo com Sousa Santos e Menezes (2010, p.15), “uma epistemologia do Sul assenta três orientações: aprender que existe Sul, aprender a ir para o Sul e aprender a partir do Sul e com o Sul”. Os autores defendem que as alternativas à epistemologia dominante partem do princípio de que o mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade representa um enriquecimento das

capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais. Opõem-se à ideia de relativismo epistemológico ou cultural e defendem a complexidade do reconhecimento da diversidade epistemológica, que chamam de “Epistemologias do Sul”.

Designamos a diversidade epistemológica do mundo por ‘epistemologias do Sul’. O Sul é aqui concebido metaforicamente, como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo.

Nós, estudiosos e pensadores descoloniais, podemos contribuir não ao relatar para os estudiosos, intelectuais e líderes indígenas qual é o problema, porque eles o conhecem melhor que nós, mas ao agir no domínio hegemônico da academia, onde a ideia de natureza como algo fora dos seres humanos foi consolidada e persiste. Descolonizar o conhecimento consiste exatamente nesse tipo de pesquisa. O próximo passo seria construir opções descoloniais nas ruínas do conhecimento imperial. (MIGNOLO E OLIVEIRA, 2017, p.6)

Essa concepção do Sul sobrepõe-se, em parte, ao Sul geográfico. As epistemologias do Sul contrapõem-se ao processo de colonialidade do ser e do saber imposto pela epistemologia ocidental, incapaz de resolver os problemas criados pela própria modernidade, conforme Sousa Santos e Meneses (2010):

O Sul é, aqui, concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção de Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceções como, por exemplo, da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômicos ao do nível do Norte Global (Europa e América do Norte). (SOUSA SANTOS E MENESES, 2010, p. 19)

A hegemonia epistemológica que se fez crescente no contexto moderno e ainda persiste na pós-modernidade naturalmente ainda persiste sob a necessidade de disciplinar subalternos históricos. Felizmente, a subordinação do conhecimento do ‘outro’, como se fez com os povos tradicionais no Brasil, por meio da implementação da suposta superioridade europeia, vem sendo contestada não apenas no plano da decolonialidade brasileira, mas também num movimento que atinge a América Latina, onde o despertar de vozes dos mais diversos saberes, das mais variadas formas de ciência tem sido ouvido. E o papel da academia nesse processo é crucial, pois o academicismo colonizador foi a veia mais relevante de subordinação de povos, intensificada através das escolas, dos currículos, das práticas educacionais em todos os âmbitos da vida cidadã. Sobre esse aspecto, Freitas e Meneses (2021) afirmam que a injustiça social

cognitiva local é base que apoia a injustiça global, característica fundamental da colonização epistêmica contra a qual as Epistemologias do Sul se põem.

Caracterizam-se as Epistemologias do Sul por uma investigação cognitiva dupla, baseada na ideia de que não há justiça social global sem justiça cognitiva global. Por um lado, buscam resgatar conhecimentos vernáculos mobilizados em lutas que nunca foram reconhecidas como contribuições relevantes para uma melhor compreensão do mundo por racionalidade científica moderna. Essa exclusão cognitiva vai lado a lado com a exclusão social e a destruição do conhecimento, línguas, povos e cultura (FREITAS e MENESES, 2021, p.863. Tradução nossa.)

Os trabalhos de pesquisa que vêm acontecendo desde meados dos anos 1990, na América latina têm dado imensos contributos ao pensar decolonialidade na normatividade científico-acadêmica. Ademais, como afirma Gomes (2010), surge das mobilizações sociais a nova forma de pensar epistemologicamente, nas universidades, questão relevante a esta nossa tese, no tocante à ecologia dos saberes, à rebeldia epistemológica.

As pesquisas acadêmicas e oficiais começam a considerar com mais seriedade outras dimensões e categorias para além dos aspectos socioeconômicos. Esse processo não significa apenas uma mudança do olhar da ciência sobre a realidade. Representa, entre outros fatores, o resultado da pressão dos movimentos sociais de caráter identitário e os seus sujeitos sobre o campo da produção acadêmica: negro, indígenas, mulheres, homossexuais etc. (GOMES, 2010, p.494)

Esse novo olhar da ciência, respaldado e estimulado pelas Epistemologias do Sul ratificam o peso da cultura no processo de formação da hierarquização socio-econômico-política que norteia a América Latina há séculos. As indagações que se colocam na pauta, atualmente, são responsáveis pela renovação e pela inovação na distribuição dos conhecimentos – acadêmicos e não acadêmicos –, provocando uma ruptura na sociedade colonizada e engessada, há séculos, pela hegemonia eurocêntrica do conhecimento.

Isso é responsável por uma produção de conhecimento cujo *ethos* acadêmico-científico não se produz alheio às realidades que rodeiam e contextualizam os lugares sociais em que pesquisadores e pesquisados estão inseridos. A emancipação social oriunda dessa nova prática acadêmica tem sido e será revolucionária, evitando o silenciamento de povos e comunidades tradicionais, seus conhecimentos e sua forma de vida própria, desfazendo os moldes e dando lugares às mais diversas vozes.

Sobrevivem não apenas para se submeterem a epistemologias dominantes, mas, sobretudo, imporem-se além do utilitarismo de matéria-prima de avanços científicos (como se

fez, ao longo dos séculos, com os saberes tradicionais indígenas) ou como massa de manobra de discursos político-partidários. O reconhecimento identitário, a posse da consciência de se saberem povos não inferiores, de conhecimentos não inferiores se faz a grande revolução epistemológica do Sul.

Essa ideia de diversidade epistemológica de mundo, conferindo que existe uma pluralidade de formas de expressão e de conhecimento que vão além do eurocentrismo e do cientificismo eurocêntrico aponta ao autoconhecimento de povos historicamente excluídos, ao reconhecimento da sua produção científica e, sobretudo, à sua existência como povo diverso.

A possibilidade de expressar-se ‘com’, não apenas ‘por’ outras vertentes epistemológicas ressalta a resistência de povos historicamente subalternizados. É uma forma autêntica de reagir ao que tem sido propagado nas escolas, nos veículos midiáticos, nos sistemas de construção de conhecimento, ao longo dos séculos.

E isso não se constitui uma oposição ou tentativa de apagamento de outras visões, como a do Norte, mas a de constituir a eliminação das supostas hierarquias estabelecidas pela colonialidade, como afirma Sousa Santos (2018):

O Sul que se opõe ao Norte não é aquele Sul que o Norte constituiu como vítima, mas um Sul que se rebela para superar o dualismo normativo existente. A questão não é apagar as diferenças entre o Norte e o Sul, mas apagar as hierarquias de poder que os habitam. As epistemologias de Sul, portanto, afirmam e valorizam as diferenças que permanecem após que as hierarquias foram eliminadas. Seu objetivo é o cosmopolitismo subalterno de baixo. Mais do que universalidade abstrata (SOUSA SANTOS, p.35, 2018)

Toda essa construção epistemológica não abre mão dos repertórios constitutivos das memórias de povos tradicionais, dos universos simbólicos que constroem identidades sociais, suas formas de vida que, apesar de historicamente desconsideradas pelo colonialismo, a ciência moderna permite a postulação a reconfiguração da reflexão epistemológica centrado nas práticas e realidades dos povos em sua diversidade, como se propõe em “Epistemologias do Sul” (2010).

1.4. Outros decolonialistas : pensadores brasileiros

Optamos, nesta pesquisa, por abordar pensadores brasileiros que não fazem parte do tradicional grupo Modernidade/Decolonialidade, mas, claramente, têm papel relevante na construção e disseminação de novos saberes, do novo pensamento epistêmico por ele

proposto, correspondendo, inclusive, à busca pela diversidade epistemológica proposta em “As epistemologias do Sul”. O papel dos intelectuais latinos foi e tem sido, sem dúvida, essencial para a disseminação de novos parâmetros discursivos na formação de uma epistemologia decolonial capaz de discutir, inclusive o que chamam de “colonialismo interno” na AL, como ressalta Miglievich Ribeiro, 2011):

Os cientistas sociais latino-americanos tinham consciência do papel que o embate entre Estado-nação e imperialismo ocupava na formulação dos rumos dos povos subalternizados e, também, não recusavam o ponto de vista do colonialismo interno, o que nos autoriza a aproximar, com atenção aos distintos contextos históricos, a luta que se travou na América Latina e na África (MIGLIEVICH RIBEIRO, 2011, p.15)

Tal decisão tem caráter decolonial, no sentido de que o latino-americano, descrito pelo eurocentrismo como um povo de característica única não deve ser submetido a esse estereótipo. Da mesma forma, o pensamento decolonial deve ter uma visão brasileira de ser e de estar nesse universo de debate, considerando a diversidade do povo brasileiro. Por isso, incluímos Viveiros de Castro e Darcy Ribeiro na base teórica desta tese, considerando a relevância de suas vivências, olhares e contribuições intelectuais com as narrativas dos subalternos não apenas desta nação, mas também do povo latino-americano.

Considerando que a nossa colonialidade não se findou com nosso colonialismo, é relevante afirmar que pensadores brasileiros tenham voltado sua atenção ao fato de que a civilização europeia que nos foi imposta por séculos não se configura a identidade do povo brasileiro, como não se faz identitária da América Latina. Por conseguinte, ante a hegemonia eurocêntrica que perdurou durante longos séculos no nosso país, representantes se voltaram a discutir os princípios da decolonialidade inspirado na voz dos subalternos pelo resto do mundo, desde meados do século XX.

Assim, uma nova formação epistêmica foi se construindo também, no Brasil, onde destacamos os antropólogos Eduardo Viveiros de Castro e Darcy Ribeiro.

1.4.1 Eduardo Viveiros de Castro

Por seu olhar crítico a respeito da antropologia revelado na pergunta: “O que deve conceitualmente a antropologia aos povos que estuda?”, Viveiros de Castro (2015, p.20) também compõe o arcabouço teórico desta pesquisa, considerando que o desejo de uma revisão sobre o papel histórico da Antropologia revela a busca pela decolonialidade do pensamento do próprio pesquisador.

Em sua obra “Metafísicas canibais”, ele afirma que “A antropologia está pronta para assumir integralmente sua verdadeira missão, a de ser a teoria- prática da descolonização permanente do pensamento” (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 20). O autor faz uma análise da relação do homem com o planeta e aponta a abordagem metafísica como consequência do elo que se perdeu nesse contexto homem-natureza, natureza-cultura. E defende que os “estilos de pensamento praticados pelos povos que estudamos são a força motriz da disciplina” (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 24).

Essa visão de Viveiros de Castro converge tanto com os eixos da educação decolonial, quanto com a tríade que sustenta a Ecolinguística – centros temáticos desta pesquisa. E, considerando uma nova possibilidade de descolonização do pensamento, o autor lança luz sobre o novo papel da antropologia:

Se há algo que cabe de direito à antropologia, não é a tarefa de explicar o mundo de outrem, mas a de multiplicar nosso mundo, “povoando-o de todos esses exprimidos que não existem fora de suas expressões”. Pois não podemos pensar como os índios; podemos, no máximo, pensar com eles. E a propósito – tentando só por um momento pensar “como eles” -, se há uma mensagem clara do perspectivismo indígena, é justamente a de que não se deve jamais tentar atualizar tal como exprimido nos olhos alheios. (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 231)

Para Viveiros de Castro (2018, p. 27), o caminho para buscar uma “antropologia enquanto exercício de descolonização permanente do pensamento” e propor “outro modo de criação de conceitos” deve ultrapassar a visão narcísica do ‘nós e o outro’, apostando no estudo da junção das singularidades do povos, das comunidades.

O Brasil aparece quase como uma realidade apartada da realidade latino-americana. É significativo o fato de não haver um(a) pesquisador(a) brasileiro(a) associado ao grupo³⁰, assim como nenhum cientista político – brasileiro ou não. Também o grupo foi atingido pelo “complexo de Colombo”³¹ (Melman, 2000). Assim, ele privilegia a análise da América hispânica em detrimento da portuguesa e chama pouca atenção aos processos de colonialidade e subimperialismo dentro do continente, à exceção dos Estados Unidos. (BALLESTRIN, 2013, p.111)

Viveiros de Castro (2015) chama “epistemologia” de vertente “política” (p. 15), criticando o fato de que ainda há quem acredite que a antropologia, em seu aspecto filosófico e acadêmico, é o espelho dos povos que ela estuda, fortalecendo a tese colonizadora a que se prestou a arqueologia ao longo da história.

Analisando Claude Lévi-Strauss, sobre o que chamou de “diversidade interna”, e elaborando sua crítica civilizatória, aponta-se a uma complexidade que se adensa na relação em que, ao longo da história, um passou a considerar-se capaz de conceber a existência do outro. Isso, na análise crítica da realidade, deu-se em forma de apagamento – aspecto intensamente abordado pelo grupo Modernidade/Colonialidade.

Viveiros de Castro defende a ideia de que a antropologia pode, agora, atender a seu papel primordial na sociedade, que é a teoria prática da descolonização do pensamento e atuar para reduzir a quantidade de ‘outros’ impedidos de terem voz na história.

Antes de arregimentar-se numa espécie de revisão da Antropologia, o autor já insistia que se observasse, com mais atenção, o que ele chama de “estruturalismo dos povos indígenas”. E pergunta: “O que acontece quando se leva o pensamento nativo a sério?” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 129). Denuncia que, no Brasil, ainda se tem uma ideia de que indígena é um estado que se deve deixar de ser, para se tornar um cidadão brasileiro pleno. Essa versão, que sugere descaracterizar o indígena como povo, para se tornar alguém sem identidade específica, deve, no entanto, dar lugar à postura de que antes de pensar e agir sobre os indígenas e incluí-los em nosso mundo, como uma estratégia moderna da antropologia estruturalista de salvar as etnias, é preciso pensar com os indígenas, sobre o modo deles de compreender o nosso mundo. E lembra, sempre que fala sobre sua biografia, que já cursando o terceiro ano de Ciências Sociais, a sociologia que se ensinava na universidade ignorava, totalmente, a existência dos povos indígenas brasileiros. A única forma de contato com esses povos se dava, como ainda se vê em muitos casos escolares atuais, em imagens exóticas, folclóricas; nunca como um ser político e social identitário.

Suas ideias desenvolvidas em torno do ‘Perspectivismo’ que, segundo o autor, é uma teoria geral da alteridade, uma forma de multiculturalismo amazônico que “não afirma uma variedade de natureza, mas a naturalidade da variação, a variação como natureza” (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p.69) consolidaram novos caminhos epistêmicos no universo da antropologia, por significar o que ele chama de “contra-antropologia”, uma “antropologia indígena”.

O perspectivismo apareceu imediatamente, para mim, como sendo uma teoria duplamente política. Em primeiro lugar, ele define uma outra antropologia, uma contra-antropologia — no sentido de ser a antropologia indígena, isto é, a antropologia do ponto de vista dos índios. Ela diz respeito exatamente ao mesmo campo de problemas de que trata a nossa antropologia: o que é o humano? qual a diferença entre os humanos e os não-humanos? O

perspectivismo é assim ao mesmo tempo um objeto para a antropologia e é uma outra antropologia, um interlocutor, um contra-sujeito (VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p.157)

Outro conceito abordado por Viveiros de Castro, a ‘equivocação’ também nos orienta a pensar a importância da presença desse autor nesta tese, por considerar um relevante encontro entre essa linha de pensamento e o papel que a ecolinguagem tem na legitimação da palavra, da língua na constituição da alteridade, ao mesmo tempo da identidade, quando se estuda a relação com o outro. Esse conceito epistemológico “diz respeito a uma teoria da tradução, de como o antropólogo dá sentido ao material que ele está descrevendo nos termos de seu próprio aparelho conceitual, o qual deve ser afetado, deslocado e contaminado pelo aparelho conceitual alheio” (VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p.158).

Epistemologicamente, o encontro entre a Ecolinguística e a “Equivocação” dá-se na Ecologia Fundamental da Língua (Povo-Língua -Território) e na Rede de Interações Orgânicas (RIO), *locus* em que se busca entender que povos diferentes podem ter para a mesma palavra representações absolutamente diferentes, exigindo que o estudioso da linguagem não se deixe enganar pelo que Viveiros de Castro chama “falsos homônimos”. A “equivocação controlada”, princípio teórico dessa capacidade antropológica de compreender a alteridade, legitima o cerne ecolinguístico da relação do ser com seu meio ambiente e o modo intercultural de se relacionar com o outro, em suas diferenças, evitando-se a banalização dos conceitos do outro, em nossas relações, como afirma o autor:

Talvez esteja na hora de a gente ser capaz de traduzir as ideias indígenas para um vocabulário inteligível para nós, um vocabulário que, e isso é crucial, não infantilize nem banalize as palavras (os conceitos) indígenas. Não poderá ser a língua metafísica original dos índios, por que nós não somos índios, não adianta ficar falando em espíritos e donos das árvores e donos das águas por que isso não teria sentido para nós. Nós temos que encontrar o equivalente disso na nossa linguagem ocidental. Equivocação controlada (VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p.161).

Assim, esse modo de atuação antropológica em que se evita a tradução sinonímica transcultural, translinguística nos é um elemento caro na atuação ecolinguística das relações sociais, educacionais e epistemológicas a que nos dispusemos trabalhar nesta tese.

1.4.2. Darcy Ribeiro

Incluimos, nesta pesquisa, o antropólogo Darcy Ribeiro, iniciando essa abordagem a partir do encontro do seu discurso com o dos pós-colonialistas. Isso porque observamos, em sua crítica à violência da colonização, a preocupação com a hegemonia do pensamento eurocêntrico, tratando da subalternidade (tema caro aos pensadores decoloniais), bem antes dos conceitos da pós-colonialidade.

Já em 1977, em sua série de estudos sobre a antropologia da civilização, Ribeiro tratou em “As Américas e a civilização”, do caráter complexo da formação civilizatória das Américas. Mostrava-se preocupado em desconstruir padrões que permaneceram nas sociedades latino-americanas, principalmente no Brasil, no período pós-colonial, cuja referência cultural era a França e, em parte, Portugal. Leslie Bethell afirma que, entre os anos de 1960 e 1990, o mexicano Leopoldo Zea foi quem mais escreveu sobre a América Latina, mas nenhuma de suas obras abordou, adequadamente, o papel do Brasil nesse contexto. Bethell mostra que Darcy Ribeiro, um dos poucos intelectuais brasileiros preocupados em tratar da temática, era chamado de “brasileiro latinoamericano”.

Nos três volumes de *Fuentes de la cultura latinoamericana* (México, 1993), editados por Zea, somente três dos mais de cem textos são de autoria brasileira: Darcy Ribeiro, considerado um ‘brasileño latinoamericano’ (*La cultura latinoamericana*), João Cruz Costa (*El pensamiento brasileño*) e Gilberto Freyre (*Raíces europeas de la historia brasileña*). No Brasil também havia intelectuais, artistas, escritores e críticos que davam muito mais atenção à cultura hispano-americana do que anteriormente (BETHELL, 2009, p.312)

Em 1986, em sua obra “América Latina: a pátria grande”, Darcy Ribeiro inclui um ensaio escrito a pedido da Divisão de Filosofia da Unesco para ser publicado, no ano anterior, numa coletânea internacional sobre culturas e civilização, no qual já delineava a autocrítica e a crítica à antropologia clássica, apontando sua tendência decolonialista.

Só recentemente nós, antropólogos, começamos a falar de genocídio e etnocídio e a medir a dimensão espantosa da destruição de povos e culturas que resultou da expansão europeia. E ainda não começamos, efetivamente, a construir uma teoria dos processos de transfiguração étnica que descreva e interprete a dinâmica através da qual os povos se fazem e refazem, seja no nível das microetnias tribais, seja no caso das etnias nacionais ou das minorias étnicas. (RIBEIRO, 2012, 108)

Segundo Miglievich-Ribeiro, pesquisadora ligada ao grupo “Subalternidades Globais”, Darcy Ribeiro é um dos mais representativos nomes da pós-colonialidade, quando ainda não figuravam os pensadores ingleses, africanos, indianos na abordagem da temática dos

subalternos. Para a autora, o ímpeto do antropólogo brasileiro em lutar pela autonomia dos povos latino-americanos referenda o encontro ideológico com os pós-colonialistas e com os decolonialistas:

O pensamento anticolonial de Darcy conversa com o pensamento pós-colonial, sem se confundirem, pela ampliação do universal. Ambos atentam para a violência da colonização e suas sequelas nas dimensões econômica e simbólica da vida social. (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2012, p.300).

Tal abordagem se fez, também, pelo próprio Mignolo, um dos mais consistentes representantes do Grupo Modernidade/Colonialidade. Para Mignolo, Darcy saber-se objeto de estudo, pertencente a um povo subalternizado historicamente e, ao mesmo tempo, sujeito de uma produção intelectual capaz de impor a perspectiva de uma latinoamericano aos colonizadores lançou-o num grau de pertencimento duo que lhe dava autoridade na voz, no *locus* e na representatividade. Em sua abordagem sobre desobediência epistêmica, o argentino afirma que o antropólogo brasileiro elabora conceitos relevantes a respeito da subalternação do conhecimento e vê a luta contra essa inferiorização na postura pessoal do próprio Ribeiro:

A palavra “antropologiano” constituía, na verdade, um marcador da subalternização do conhecimento: um antropólogo do Terceiro Mundo (Darcy Ribeiro escrevia em fins dos anos 60 e no meio da Guerra Fria e da consolidação dos estudos de área) não é o mesmo que um antropólogo do Primeiro Mundo, pois o primeiro está no local do objeto, não na do sujeito do estudo. É precisamente no interior dessa tensão que a observação de Darcy Ribeiro adquire sua densidade, uma tensão entre a situação descrita e o local do sujeito no interior da situação que está descrevendo (MIGNOLO, 2003, p. 35- 36).

Estudiosa da obra de Darcy Ribeiro, Miglievich-Ribeiro defende que é evidente a ligação do antropólogo com os princípios que originaram o ‘giro decolonial’. Para ela, a inspiração do pensamento de Ribeiro a respeito do pensamento crítico latino-americano, como afirmação de uma identidade negada historicamente, em sua diversidade: “Ser europeu era de fato a única forma natural, normal e desejável de ser gente. Aos outros faltava alguma coisa essencial que os fazia irremediavelmente carentes. E não bastava ser europeu, era preciso ser francês ou inglês” (RIBEIRO, 1986, p. 112). Darcy Ribeiro se denominava ‘antropologiano’ como forma de resistência a uma antropologia feita no Norte e um modo de representatividade contra o racismo eurocêntrico que historicamente vitimou o povo latinoamericano, que Ribeiro notifica como “contrabando”:

No patrimônio cultural que herdamos da Europa se destacam três contrabandos ideológicos, pelos imensos danos que nos causaram. O primeiro deles, nossa herança hedionda, foi desde sempre e ainda é o racismo como a arma principal do arsenal ideológico europeu de dominação colonial. (RIBEIRO, 2012, p.99)

Ademais, é possível observar que, na análise da formação do que vem a ser o povo brasileiro, sua luta contra o que nominou de “ninguendade”, Darcy Ribeiro enfatiza aspectos que vêm sendo claramente abordados no debate sobre a decolonialidade do ser. Esse paralelo entre o pensamento darwiniano e as temáticas de subalternidade e decoloniais fazem do antropólogo não apenas uma voz pós-colonialista, mas sobretudo decolonial no processo civilizatório brasileiro e latinoamericano, razão pela qual incluímos seu nome na lista dos pensadores decoloniais nesta tese.

Nós, brasileiros, nesse quadro, somos um povo em ser, impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi crime ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuamos nos fazendo. Essa massa de nativos oriundos da mestiçagem viveu por séculos sem consciência de si, afundada na ninguentade. Assim foi até se definir como uma nova identidade étnico-nacional, a de brasileiros. Um povo, até hoje, em ser, na dura busca de seu destino (RIBEIRO, 2015, p. 331)

Pensador de um projeto emancipatório de autodeterminação, Darcy Ribeiro atuou sobre dois pontos relevantes de aceleração evolutiva – a atualização história e percepção de que estamos nos desenvolvendo. Essa é uma das temáticas abordadas por Walter Mignolo a respeito de Darcy Ribeiro, no livro “Histórias Locais / Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar”, publicado em 2008. Em sua obra “América Latina: a pátria grande”, publicada originalmente, em 1986, Darcy Ribeiro reflete sobre como a colonialidade através da imposição linguística possui um caráter de dominação opressiva:

Os espanhóis, portugueses e ingleses, que jamais conseguiriam assimilar os bolsões linguístico- dialetais de seus reduzidos territórios, ao mudarem-se para as Américas impuseram às suas colônias, imensamente maiores, uma uniformidade linguística quase absoluta e uma homogeneidade cultural igualmente notável. (RIBEIRO, 2012, p. 30)

O olhar apurado de Darcy Ribeiro sobre a educação e suas formas de colonialidade e de liberdade tornou-o uma referência na América Latina, como um reformulador de universidades, sugerindo descolonizar o conhecimento e produzir novos

conceitos. Isso está em absoluta consonância com a abordagem que Sousa Santos faz sobre a forma de “epistemicídio” (2010, p.61), que somente a prática de uma educação intercultural pode suplantar, evitando o desperdício histórico de conhecimentos, que a hegemonia do saber eurocêntrico tem causado. Sousa Santos (2010), sob aspectos da ecologia dos saberes, defende a ampliação desses conhecimentos, em que saberes científicos e não científicos possam ser considerados de maneira justaposta - a chamada “ecologia dos saberes”.

Na ecologia de saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não implica o descrédito de conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos (SOUSA SANTOS, 2010, p. 57)

A reescrita das relações de poder, a reformulação do produzir conhecimento capaz de desfazer as hierarquias sociais subalternas nortearam a postura de Darcy Ribeiro. A defesa feita por Ribeiro de uma educação democrática e crítica entrelaça-se com a força que a educação decolonial possui para um povo cuja formação identitária se fez sob muita luta, conflitos de raça, de classes, como o antropólogo expôs em suas obras, mostrando que, sob opressão e desigualdade, os subalternizados foram “desfeitos” e “reformados” num processo em que se foi “destribalizando índios, desaffricanizando negros, deseuropeizando brancos” (RIBEIRO, 2015, p.178). Havia, em seus escritos, o apelo decolonial da liberdade e do respeito à identidade do povo brasileiro e latino-americano, a exemplo de quando afirma que

é tempo já de se lavar os olhos do mundo para ensiná-lo a nos ver no que nós somos, sem nos esconder atrás de estereótipos. A ideia de uma América Latina da siesta e da fiesta, do machismo, dos ditadores vocacionais, da sombra e água fresca e de uma indolência doentia tem a mesma função do racismo. É escamotear a realidade da dominação colonial e classista. (RIBEIRO, 2012, p. 102)

E encontra eco de sua voz decolonialista na defesa que Quijano (2005, p.274) faz da busca identitária dos povos da América Latina: “É tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” .

Esses encontros de vozes fazem de Darcy Ribeiro uma presença necessária nesse debate de decolonialidade educacional, identitária que os pensadores do Grupo Modernidade-Colonialidade iniciaram e que impulsiona o novo olhar que estamos abordando nesta tese e que se faz, certamente, tema amplo que requer aprofundamento nos próximos anos.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO DECOLONIAL

O projeto epistemológico da educação decolonial é uma proposta de construção de um paradigma o qual se opõe à epistemologia eurocêntrica, que domina os modelos curriculares em todos os segmentos da educação. Os estudos nessa área se iniciaram com o grupo de pesquisa “Modernidade - Colonialidade”, instituído por pesquisadores de vários países. Os estudiosos criticam os postulados históricos da colonização europeia, considerando que o colonialismo teve fim, mas a colonialidade se fortalece com o próprio advento da modernidade: “A colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75).

Assim, podemos afirmar que decolonizar através da educação é utilizar-se de um mecanismo de reflexão ante um sistema educacional secular que foi utilizado pelos colonizadores para subordinar, subalternizar e promover o apagamento cultural, linguístico e identitário dos povos colonizados.

Quando surgiram os questionamentos a respeito do sentido da formação de educadores na América Latina absolutamente pautada nos referenciais europeus, distantes da identidade dos povos colonizados, viu-se que havia um enorme caminho a se percorrer quanto à percepção, ao debate e à busca por mudanças no processo de reprodução via colonialidade. E a educação sempre foi uma ferramenta poderosa de se fazer cumprir essa reprodução.

A contextualização da educação decolonial nesse universo de abordagem se dá, nesta pesquisa, pela mão, inicialmente, de Katarine Walsh, que trata dessa subalternidade reproduzida no cenário da violência epistêmica.

Nesse contexto, vem de Walsh (2012) uma proposta decolonial de ensino, cuja pedagogia busca romper com as normativas eurocêntricas, efetivando novas maneiras de pensar, existir, pertencer, empoderando os historicamente subalternizados. Não se faz uma tarefa fácil; sobretudo, considerando que, sob o poder da colonialidade, as Ciências Humanas, Sociais foram constituídas de um caráter de universalização de modelo único de perspectiva eurocêntrica, em que os povos das chamadas ‘periferias do mundo’ passaram ao processo de apagamento, à imposição do racismo epistêmico e à negação da interculturalidade.

Essa teoria fornece à busca por uma pedagogia decolonial subsídios relevantes, enfatizados por Walsh (2012, p. 25), quando a autora ressalta a não nulidade do estado colonizante do ser e do saber: “Com este jogo linguístico, procuro mostrar que não existe um estado de colonialidade nulo, mas posições, posições, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, emergir, criar e influenciar” (Tradução nossa).

É a defesa que a autora faz de um mecanismo contra-hegemônico, em face da valorização e do estudo na/da interculturalidade, fortalecendo o respeito e o reconhecimento às diferenças culturais e a importância que há em suas inter-relações, em sua troca de saberes.

A educação decolonial tem esse papel de enfrentamento ao preconceito, às desigualdades, à exclusão, buscando firmar propostas epistemológicas de afirmação dos povos tradicionais, das comunidades historicamente subalternizadas, das sociedades negadas pela hegemonia eurocêntrica.

E essa questão passa, de maneira definitiva, pela formação dos educadores; uma nova formação, um novo olhar, que gere uma nova prática - princípio básico da busca por uma frente que seja capaz de transformar o cenário ainda hegemônico de pensamento eurocêntrico no contexto educacional. A esse processo de recomeço Mignolo (2008, p. 305) referiu-se, afirmando que o caminho é “aprender a desaprender para reaprender”: “Precisamos desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo”.

Assim, a decolonização do saber tem papel importante no processo de organização das lutas contra-hegemônicas e a elaboração de novas epistemologias, capazes de distinguir-se dos conceitos eurocêntricos já consagrados.

Outro aspecto relevante é pensar que a produção do material escolar, que, ao longo dos séculos, fez-se exclusivamente sob os preceitos e matrizes eurocêntricas, de espaço a novas formas de representatividade, de vozes dos subalternizados ao longo da história. Essa é uma pauta que já inquieta acadêmicos de várias áreas – o que tem levado a um amplo e importante debate nas universidades e nos conselhos educacionais do Brasil, da América Latina. Moura (2019) aborda o tema e reflete sobre a necessidade de mudança ante o que ele chama de perpetuação de heranças colonizadoras:

Há uma construção narrativa em livros e imagens que contribui para perpetuar as heranças coloniais e deserdar outras epistemes, que impregnaram os olhares e deram aparência natural ou necessária à civilização/modernização através de atrocidades como a escravização de índios e de negros por toda a América Latina. O poder da imagem de fixar nas mentes as ideias e os ideais europeus foi explorado com grande competência pelo chamado primeiro mundo, de forma que até hoje os referenciais, seja de bom ou de belo, nos remetem ao que é externo e, quase nunca, ao que é próprio (MOURA, 2019, p.38).

A interculturalidade, que também se coloca como um dos seis eixos da educação decolonial elaborados por professores indígenas, quilombolas no âmbito do Ministério da Educação brasileira, assume, nesse cenário, um papel essencial e crítico de questionamentos, intervenção e propostas de transformações no âmbito educacional e epistemológico. É um

“projeto de existência, de vida”, conforme Walsh (2007, p. 8). Desse modo, identidade, etnia, interculturalismo passam a ser temáticas curriculares e, portanto, tornam-se essenciais na formação de novas epistemologias.

Mignolo (2008) defende que a cosmologia “uni-versal” deve dar lugar ao “pluri-versal”. Também afirma que o multiculturalismo não se fez saída para o processo de colonização cultural. Acredita que, na verdade, foi usado como mecanismo de subalternação. Desse modo, defende a interculturalidade como o cerne do pensamento decolonial:

A interculturalidade deve ser entendida no contexto do pensamento e dos projetos descoloniais. Ao contrário do multiculturalismo, que foi uma invenção do Estado-nacional nos EUA para conceder “cultura” enquanto mantém “epistemologia”, a interculturalidade nos Andes é um conceito introduzido por intelectuais indígenas para reivindicar direitos epistêmicos. A interculturalidade, na verdade, significa inter-epistemologia, um diálogo intenso que é o diálogo do futuro entre cosmologia não ocidental (aymara, afros, árabe-islâmicos, hindí, bambara, etc.) e ocidental (grego, latim, italiano, espanhol, alemão, inglês, português). Aqui você acha exatamente a razão por que a cosmologia ocidental é “uni-versal” (em suas diferenças) e imperial enquanto o pensamento e as epistemologias descoloniais tiveram que ser pluri-versais: aquilo que as línguas e as cosmologias não ocidentais tinham em comum é terem sido forçadas a lidar com a cosmologia ocidental (mais uma vez, grego, latim e línguas européias imperiais modernas e sua epistemologia). (MIGNOLO, 2008, p. 316)

É um fator determinante contra os apagamentos e as invisibilizações promovidas ao longo dos séculos, na América Latina. A proposta de uma educação propositiva que desfaça as práticas hegemônicas instituídas há séculos, no sistema educacional brasileiro tem sido um grande desafio para todos os segmentos historicamente subalternizados. Assim, a decolonialidade baseada na interculturalidade é uma vertente importante no processo de reconstrução. Para Sousa Santos (2010, p.54), a ecologia dos saberes tem grande contribuição para promover a ideia de diversidade epistemológica, o reconhecimento da existência da diversidade, da pluralidade.

Essa ideia vai ao encontro do conceito do “perspectivismo ameríndio” firmado por Viveiros de Castro, considerando que dele constam o aspecto identitário dos povos originários da América e a ideia de alteridade, em que o outro existe em suas singularidades.

São caminhos pensados no contexto da educação decolonial em que se promovem voz e reconhecimento de grupos subalternizados pela educação eurocêntrica ao longo da história, perpetuada pelo apagamento epistemológico do outro, questão cara à antropologia moderna pensada por representantes como Darcy Ribeiro e Viveiros de Castro, que nesta tese, juntamos ao grupo Modernidade/Colonialidade para pensar a educação decolonial.

Em sua obra “Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir “, o conceito de pedagogias decoloniais que Walsh (2012) aborda não está exclusivamente ligado à escola, à forma de ensinar e aprender. No entanto, por ser uma abordagem que trata da resistência à colonialidade, da busca por práticas insurgentes, tornou-se, naturalmente, ligado ao processo de educacional sistemático, no debate que se construiu sobre a educação decolonial, visto ser a essência desta um próprio ato de resistir e de (re)existir.

A violência física, sexual-genérica, sociocultural, epistêmica e territorial desespera. Também desespera a busca de respostas para as questões praxísticas do que fazer e, mais criticamente, como fazê-lo. Ou seja, como criar, fazer e caminhar hoje processos, projetos e práticas – pedagogias como metodologias essenciais, eu diria – a partir de rachaduras neste sistema de morte da Guerra Mundial. Como vou argumentar mais tarde, talvez sejam as rachaduras existentes que estão tomando forma "no lugar"(assim lembrando a formulação e conceituação de Arturo Escobar) que dão padrão, espaço, causa, posição, realização e razão para práticas pedagógicas decoloniais. (WALSH, 2017, p. 20. Tradução nossa)

Esse conceito tem inspirado a busca pela formação de um currículo decolonial e intercultural em muitas escolas que já pautam no debate da decolonialidade. O primeiro passo tem sido pensar que o currículo não deve estar ligado ao que tem representado a chamada “grade” curricular. Na concepção de Walsh (2017), é preciso aproveitar as brechas, as fissuras que se têm identificado nesse processo de dominação, para co-construirmos formas pedagógicas decoloniais, capazes de reconstruir a história, a memória, de resgatar valores e reafirmar identidades;

São gritos que chamam, imploram e exigem um *think-feel-do-act*, que clamam por práticas não só de resistir, mas também de emergência, práticas como pedagogias-metodologias de criação, invenção, configuração e co-construção — do que fazer e como fazer — de lutas, caminha e semeia dentro das fissuras ou rachaduras do sistema capitalista-moderno/colonial-antropocêntrico-racista-patriarcal. (WALSH, 2017, p. 30. Tradução nossa)

No Brasil, por exemplo, a Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), a qual já estabelecia a obrigatoriedade do ensino de história e de cultura afro-brasileira nas salas dos ensinos fundamental e médio, foi um importante passo inicial de mudança na forma de abordagem sobre a existência dos afrodescendentes no Brasil, embora ainda enfrente resistência dentro e fora das escolas.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO). Art. 79-A. (VETADO). Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2010b, p. 1).

Posteriormente, a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, modifica a lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, incluindo, além da História da Cultura Afro-Brasileira, a obrigatoriedade da História e Cultura Indígena no currículo oficial de ensino. Nesse sentido, o artigo 1º dispõe: O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 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, 2010c, p. 1).

É fato que a implementação de todas essas mudanças previstas em lei e consideradas, naturalmente, um avanço significativo no tocante ao processo identitário de povos tradicionais historicamente subalternizados, excluídos requer uma preparação efetiva dos educadores para lidarem com a nova forma de abordagem. Essa questão, bem pontuada por Grasfoguel (2008), é um ponto de enorme relevância, por exemplo, na forma como as temáticas da realidade indígena é tratada de maneira exótica e estereotipada.

Essa ruptura deve ser feita tanto na formação dos professores quanto nos currículos, para não reproduzirmos os estereótipos que inferiorizaram e excluíram as populações valorizar o conhecimento dos povos subalternizados, pois elas são uma forma de conhecimento que,

vindo de baixo, origina uma perspectiva crítica do conhecimento hegemônico nas relações de poder[...] Todo conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno (GROSFOGUEL, 2008, p. 46)

Assim, é evidente a importância do papel do professor na construção de uma educação decolonial, intercultural, diferenciada, capaz de contribuir na formação crítica de jovens e crianças capazes de reconhecer-se e pertencendo de um povo.

A publicação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que determina a obrigatoriedade do estudo de História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas de educação básica não é suficiente para que o quadro de preconceitos e estigmatização de povos tradicionais deixe de existir no Brasil.

São necessários referenciais epistemológicos capazes de subsidiar iniciativas educacionais em todo o território brasileiro, de modo a desconstruir as diversas facetas da colonialidade: do poder, do saber, do ser, da natureza (QUIJANO, 2010, p.84), que origina violências, preconceitos, silenciamentos e discriminações que marcam a história da América. Para isso, Grosfoguel (2008) defende que não apenas se reconheça o fim do cânone ocidental epistemológico, mas que também se busque desenvolver diálogos que apontem a um mundo pluriversal.

O primeiro, de que uma perspectiva epistêmica descolonial exige um cânone de pensamento mais amplo do que do cânone ocidental. O segundo, uma perspectiva descolonial verdadeiramente universal não pode se basear em um universal abstrato, e sim em um resultado de diálogos de projetos críticos políticos/éticos/epistêmicos que apontem para um mundo pluriversal. E por último, a descolonização do conhecimento deveria levar a sério a visão de pensadores críticos do Sul Global, que pensam a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados” (GROSFOGUEL, 2008, p. 44).

Por ser a educação decolonial uma perspectiva epistêmica que parte de lugares étnico-raciais subalternos e que, ao proporem práticas curriculares emancipatórias, revolucionam as dimensões epistemológicas e políticas, procura valorizar as perspectivas culturais, subjetivas e as diferentes racionalidades. Por isso, tornou-se um essencial mecanismo de resistência dos historicamente subalternizados, desde suas construções sociais, culturais, políticas até os conceitos éticos e epistêmicos.

Além de todo esse caráter epistêmico que norteia a formação de uma educação decolonial, diferenciada e intercultural, é fato que a construção dessa constituinte educacional tem relação direta, também, com o aspecto territorial – tanto no âmbito macro-geográfico, quanto no sentido de direito territorial de povos originários, de comunidades tradicionais e

afins. Maldonado-Torres enfatiza que, no discurso de modernidade colonizadora, a espacialidade tem um papel relevante no processo de subalternização, questão que, segundo autor, sempre foi camuflada para a livre implementação do pensamento universalista e de apagamento do outro.

Dir-se-ia que a modernidade implica a colonização do tempo pelo europeu, isto é, a criação de estádios históricos que conduziram ao advento da modernidade em solo europeu. Todavia, os próprios laços que ligam a modernidade à Europa nos discursos dominantes da modernidade não conseguem deixar de fazer referência à localização geopolítica. O que o conceito de modernidade faz é esconder, de forma engenhosa, a importância que a espacialidade tem para a produção deste discurso. É por isso que, na maioria das vezes, aqueles que adotam o discurso da modernidade tendem a adotar uma perspectiva universalista que elimina a importância da localização geopolítica (MALDONADO-TORRES, 2008, p.84)

Por conseguinte, a educação decolonial passa, também, pela instituição de outros direitos sociais, razão pela qual se faz ainda mais relevante em cenários de subalternidade de povos históricos colonizados.

Mais uma questão relevante é pensar a educação decolonial como cenário de mudanças de mentalidade sobre opressões e violências históricas- como se faz com mulheres, negros, deficientes. Para Maria Lugones, estudiosa da colonialidade de gênero, o patriarcalismo empreendido pelo modelo social eurocêntrico deu origem à intensa forma de opressão nas relações de gênero, intensificada por outras categorias de opressão na América Latina subalterna.

Naturalmente, tal condição interferiu e ainda interfere no modo como a educação de gênero se instituiu no sistema brasileiro e latinoamericano, considerando o que Lugones (2008, p.75) chama de “intersecção de raça, gênero e sexualidade” que possibilita violações sistemáticas sobre as mulheres.

A autora acredita que é preciso expor, detalhar a sistema de colonialidade moderna de gênero, a fim de que as imposições colonialistas sejam reconhecidas em suas profundidades destrutivas históricas. E acredita que uma educação decolonial, popular crítica que alcance essa temática se faz fundamental para decolonizar mulheres em todos os âmbitos e formas de existência:

A educação popular pode ser um método coletivo para explorar criticamente esse sistema de gênero em seus amplos traços, mas, mais importante, também em sua detalhada concretude espaço-temporal a fim de nos movermos em direção a uma transformação das relações comunitárias. (LUGONES, 2008, p.77. Tradução nossa)

Além disso, o racismo epistêmico, que se estende a outras formas racistas de opressão social representa importante vertente para a necessidade da instituição dessa forma libertária de educar. Os quilombos, as aldeias indígenas, as comunidades ribeirinhas, as comunidades ciganas e toda diversidade identitária que constitui a sociedade moderna criada sob o estigma colonialista e excludente são ambientes propícios à intensificação da prática educativa decolonial. Oliveira e Candau (2010, p.32) afirmam que o racismo estrutural impregnado no comportamento social brasileiro só poderá ser desestruturado por uma educação voltada ao aprofundamento do debate intercultural, que reconheça e afirme direitos da comunidade afro-brasileira, como de outros povos e comunidades tradicionais. Ademais, é válido acentuar que o pensamento decolonial nos conceitos, paradigmas, epistemes educacionais devem estar presente em todos os currículos escolares do país, demonstrando que não se trata de uma temática restrita a certos grupos sociais, mas necessária na formação da atual e das novas gerações de brasileiros, latinoamericanos e todos os povos historicamente subalternizados por padrões hegemônicos.

Em especial, nesta pesquisa, o foco recai sobre a prática educacional decolonial implementada entre os povos indígenas – tema do capítulo seguinte e do processo teórico aplicado à análise do *corpus* deste estudo. Reconhecendo que as práticas educacionais vigentes no país se deram, historicamente, dentro de padrões chamados ‘civilizatórios’, orientados pela lógica hegemônica eurocêntrica, é coerente dizer que serviram, historicamente, como mecanismo de desconstrução identitária dos povos originários brasileiros. Somente a partir da Constituição Cidã de 1988, a legislação brasileira passa a atuar (e ainda lentamente, ao longo de anos) para instituir uma educação diferenciada, intercultural, capaz de considerar a perspectiva indígena no processo de poder e de aprendizagem. Apesar dos avanços alcançados desde então, a decolonialidade por meio da educação ainda se configura uma luta permanente às etnias do país – tema que avançará até a finalização desta tese.

CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO DECOLONIAL INDÍGENA

Em 2009, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena se tornou grande palco de debate sobre as formas de organização escolar de cada etnia, considerando os costumes e tradicionais peculiares de cada povo, com intuito de fortalecer a prática em todas as regiões do país. Nos anos seguintes (2011 e 2012), o Conselho Nacional de Educação promoveu dois grandes seminários nacionais sobre Diretrizes para a Educação Escolar Indígena.

Toda a discussão, baseada nos marcos legais já instituídos no país, fortaleceu a ideia de que a prática da educação decolonial indígena tem, como cerne, o princípios da igualdade social, da diferença e da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. Tais aspectos, bem delineados nos seis eixos dessa forma de educar, pressupõe a cidadania indígena no caráter identitário e a cidadania de amplos direitos de participação na sociedade brasileira, com ocupação de espaços de poder, de representatividade cultural e política.

Em sua obra “O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje”, o indígena doutor em Antropologia Gersem Baniwa afirma que “o diálogo entre os diferentes” é mecanismo eficaz na busca pela interculturalidade:

A interculturalidade é uma prática de vida que pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades. Sua base é o diálogo entre diferentes, que se faz presente por meio de diversas linguagens e expressões culturais, visando à superação da intolerância e da violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos. (BANIWA, 2006, p. 50-51).

A interculturalidade, que também se coloca como um dos seis eixos da educação decolonial elaborados por professores indígenas, quilombolas no âmbito do Ministério da Educação, assume um papel crítico de questionamentos, intvenção e propostas de transformações no âmbito educacional e epistemológico. É um “projeto de existência, de vida”, conforme Walsh (2007, p. 8)

Dessa forma, a articulação em torno da educação decolonial representa o reconhecimento do outro, a construção de uma sociedade cujas novas gerações estejam aptas a vivenciar a diversidade efetivamente, reparando injustiças e históricas, como afirmam Longo et al (2020, p.8): “O esforço coletivo de decolonizar e indigenizar a educação escolar não pode ser dissociado das reações aos processos subjacentes de controle do poder e de reparação do legado do colonialismo, racismo e desigualdade.

Tal compreensão sobre a identidade nacional e a representatividade de poder através da prática educacional contextualiza a ancestralidade, os saberes, os fazeres e outros aspectos marcantes que herdamos das tradições culturais originárias. Nesse sentido, é necessário reconhecer as contribuições dos povos indígenas à formação ética brasileira, ao patrimônio cultural, por seus conhecimentos tradicionais associados aos mais diversos âmbitos da vida cotidiana deste país, além dos aspectos da filosofia, da epistemologia e dos valores. Isso torna a educação decolonial indígena essencial para a superação de tendências etnocêntricas e monoculturais reducionistas, permitindo a dialogização dos saberes - seja nos espaços acadêmicos, seja nos espaços cotidianos-, permitindo à novas gerações vivenciarem sua condição identitária.

A educação escolar dos povos indígenas precisa ser bilíngue/multilíngue para que as novas gerações que vão descendendo dos indígenas possam utilizar tanto a língua vigente no Brasil – para que possam se comunicar com a sociedade nacional – quanto a sua língua primeira ou língua indígena por se tratar de um patrimônio de sua própria condição indígena já que essa é a língua utilizada nos rituais sagrados. (PEREIRA et al, 2016, p. 7)

Assim, a pluralidade, a identidade linguística de cada etnia se fazem essenciais à ideia do diálogo intercultural, elevando o caráter multilinguístico do ensino. É certo que a formação dos docentes que atuam em suas comunidades é outro fator de extrema importância, o que desafia a academia em seus programas de licenciatura, considerando o distanciamento da formação acadêmica em relação à formação intercultural, conforme aborda Santa Rosa (2018):

Há certa aproximação e distanciamento dos pressupostos da educação intercultural que foram explicitadas nos elementos referentes à organização curricular, em alguns projetos com caráter disciplinar, e os conteúdos centrados nos conhecimentos ditos universais” (SANTA ROSA, 2018, p.27).

Tentar compreender os conhecimentos desde os conceitos e as concepções epistemológicas ocidentais resulta numa tarefa pouco adequada. As críticas à colonialidade, e o verdadeiro sentido da descolonialidade, portanto, iniciam a partir de indígenas, afrodescendentes e de movimentos sociais.

A partir das considerações de importantes intelectuais ativos na década de 1980, dentre eles, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, para quem “o eurocentrismo é uma questão não de geografia, mas de epistemologia”, a abordagem do pensamento e da ação descoloniais foram se desenvolvendo academicamente. Tendo como foco a enunciação e o engajamento no que Mignolo (2017) chama de “desobediência epistêmica”, desvincula-se da matriz colonizante, a

fim de possibilitar debates e resultados como antissujeitamento – o que pressupõe sujeitos, conhecimentos e instituições descoloniais.

Nesse contexto, trouxemos a pesquisa para o campo de análise da educação indígena, descolonizante desde sua matriz, dividida em seis eixos (Terra, Identidade, Organização, História, Interculturalidade e Bilinguismo):

1º Terra: reconhecimento do território como o espaço sagrado de habitação natural, lugar dos mitos, conhecimentos, tradições (repleto de significados); espaço de moradia dos antepassados, fonte de inspiração para interação com a mãe natureza;

2º Identidade: nascida a partir do território, é fortalecida e reelaborada, sempre, nas formas de convivência, nos espaços e tempo do cotidiano, da relação com os Encantados;

3º Organização: meio de fortalecer politicamente o próprio povo, como base de sustentação nas tradições religiosas e sociais, na perspectiva da luta pela autonomia plena;

4º História: busca compreender as relações da convivência social, cultural, histórica e a relação com o território, como condição essencial para o fortalecimento das lutas travadas socialmente, politicamente;

5º Interculturalidade: reconhecimento da diversidade étnica e cultural do próprio povo, do país e de outras formas de expressão fora dele, considerando o respeito a outras formas de viver, pensar e conviver entre diferentes povos;

6º Bilíngüismo: o acesso à língua portuguesa, como mecanismo de inclusão social, deve ser considerado pleno, sem, no entanto, esquecer o léxico e a estrutura da linguagem de cada etnia, no contexto dos povos indígenas, para que as novas gerações continuem a se reconhecer na linguagem de seu povo. (BRASIL, 2003)

A educação intercultural refere-se a um espaço político de transformação social e é absolutamente essencial para desenvolver a capacidade de respeito das futuras gerações à diversidade étnico-social, desfazendo os já arraigados preconceitos sobre os povos indígenas (BERGAMASCHI, 2012, p.321).

Atuando contra o domínio hegemônico da academia de base epistemológica eurocêntrica, a educação indígena é forte representante do pensamento decolonial, partindo de princípios como a desconstrução de que a “natureza” é algo fora dos seres humanos, como prescreve a hegemonia colonialista e as ciências naturais, sob o intuito de valorar a exploração. Para Baniwa (2006), há profunda relevância na educação escolar indígena, no tocante à afirmação de valores e identidade desses povos:

A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às

novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (BANIWA, 2006, p.129)

A ecologia “desestabilizadora” que opõe “ação” e “conformismo” ante o aspecto histórico da decolonialidade propõe a convivência social com o deslocamento da linha abissal de modo que não exatamente os conflitos nos encontros interculturais deixem de existir, mas que a pluralidade de saberes heterogêneos possa coabitar o espaço-tempo social (SOUSA SANTOS, 2010, p.64).

O território é considerado o elemento básico para a estruturação das escolas de educação indígena. Por isso, as etnias que ainda estão sob o impacto da luta pelo direito à demarcação de suas terras têm imensa dificuldade em instituir um padrão unívoco nos seus processos formativos, e acabam sofrendo interferências severas na organização de suas instituições de ensino.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2007 e 2009, o Brasil, num período de doze anos, teve um aumento de 913 escolas em terras indígenas (Tabela 01). Mas essas instituições ativas nas comunidades tradicionais não necessariamente atuavam dentro dos parâmetros curriculares da educação diferenciada para esses povos.

Tabela 01: Quantidade de escolas em funcionamento em terras indígenas

ANO	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
BRASIL	2.460	2.567	2.549	2.765	2.819	2.865	3.039	3.042	3.074	3.117	3.220	3.268	3.373

Produzido pela autora . Fonte: Censo Escolar 2007-2019

No mesmo período, verificou-se um aumento de 830 escolas que passaram a oferecer a educação indígena, mas, como mostra a Tabela 02, não estavam, necessariamente, em território específico desses povos. Em ambos os casos, a uma clara afronta às diretrizes nacionais que preveem que a organização da escola indígena deve ser feita com a participação de membros de sua comunidade , que devem definir, junto com os professores e outros profissionais qualificados para trabalhar a educação diferenciada, o modelo de organização e de gestão das escolas.

Tabela 02: Quantidade de escolas em funcionamento com educação indígena

ANO	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
BRASIL	2.550	2.700	2.698	2.890	2.959	2.959	3.061	3.136	3.085	3.212	3.307	3.357	3.380

Produzido pela autora . Fonte: Censo Escolar 2007-2019

Observamos que, quando se analisa o funcionamento de escolas com educação indígena dentro do território do seu povo, o número é inferior às condições anteriores (Tabela 03). Ao final do período de doze anos, há uma redução de mais de cem instituições funcionando. Isso parece estar relacionado ao fato de as escolas estarem atuando sob as diretrizes da educação indígena e dentro dos seus devidos territórios – realidade que, como dissemos, ainda enfrenta obstáculos para acontecer efetivamente.

Tabela 03: Quantidade de escolas em funcionamento em terras indígenas com educação indígena

ANO	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
BRASIL	2.421	2.536	2.441	2.623	2.714	2.725	2.900	2.970	2.890	3.043	3.161	3.227	3.256

Produzido pela autora . Fonte: Censo Escolar 2007-2019

Vê-se, portanto, que viabilizar uma educação indígena, decolonial, que atue sob a visão de suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas tem como importante condicionante a questão da territorialidade dos povos. Isso porque as formas de produção de conhecimento, a elaboração de projetos pedagógicos de ensino-aprendizagem estão relacionadas à relação da etnia com a terra, como prevê o primeiro eixo da educação decolonial.

De igual modo, a produção e o uso de material didático-pedagógicos apropriados ao desenvolvimento de uma educação indígena de qualidade depende do contexto sociocultural organizado em um espaço de vivência própria de cada etnia.

É o caminho coerente para que haja garantia de que é possível garantir que a ancestralidade étnica se faça ponto de referência no diferencial da educação comum no Brasil, suas várias formas de tentativa de homogeneização identitária. Outrossim, a relação mítica, dos encantados, do sagrado, que está ligada ao território, só se faz efetivo como fator de diferença frente às identidades homogeneizantes da modernidade, se o povo está contextualizado em sua terra, organizado social e politicamente.

3.1. Marcos nacionais regulatórios sobre a educação escolar indígena no Brasil

A Constituição Federal de 1988, chamada de “Constituição Cidadã”, garante que todas as etnias tenham acesso a uma educação escolar indígena intercultural, bilíngue, com materiais didáticos próprios e professores com formações específicas (BRASIL, 1988). No artigo 210 da Carta Magna, afirma-se que tais povos podem atuar no processo de ensino-aprendizagem, sob o bilinguismo, em que além da língua oficial brasileira, seja ensinada, também, a língua própria de cada povo.

Em 1991, o Decreto do Executivo Federal nº 26/91 transferiu para o Ministério da Educação a responsabilidade por “coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino” (Artigo 1º). A partir disso, publicou-se a Portaria Interministerial 559/91 que instituiu a Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena e recomendou a criação de núcleos de educação indígena nas secretarias estaduais, para auxiliarem nos âmbitos municipais, em cidades onde há registro populacional de povos indígenas. A Portaria determinou a representação das etnias nas tomadas de decisão no âmbito educacional.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases especificou, em seu Artigo 79, direitos dos povos indígenas, assegurando que a “União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino e provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa” (BRASIL, LDB, 1996).

Em 1999, por meio do Parecer 14 e da Resolução 03, o Conselho Nacional de Educação, interpretando dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Constituição Federal, instituiu a criação da categoria escolas indígenas nos sistemas de ensino do país. Estas deveriam ser criadas atendendo a “normas e ordenamentos jurídicos próprios”, com o intuito de promover o ensino intercultural e bilíngue, “visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (art.1, Resolução CEB 03). A gestão das escolas nas aldeias, o reconhecimento da identidade linguística de cada etnia e o estímulo à sua retomada no processo de aprendizado foram importantes elementos abordados na Resolução. Houve, também, através do Artigo 6º, a determinação de que os professores nativos de cada aldeia passassem por capacitações: “A formação dos professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores

Em 2001, a publicação oficial do Plano Nacional da Educação (PNE) determinou que a produção de materiais didáticos e pedagógicos para uso específico da educação intercultural fosse feita por profissionais indígenas devidamente preparados para o exercício dessa forma de ensino. Apesar de todos esses indicadores de avanços, essa produção de material didático continua sendo um dos maiores desafios na estruturação da prática educacional indígena decolonizante.

Outra questão extremamente relevante é que o PNE de 2001 passou a assegurar às comunidades indígenas a prática da língua própria de cada etnia nos processos de aprendizagem. Essa categorização bilingue do ensino – já que a língua portuguesa também deve ser matriz do ensino- também se põe como desafio mais de dez vinte depois do Plano de 2001.

As escolas indígenas, assim constituídas, passaram a contar com regimentos escolares próprios e projetos pedagógicos construídos com a participação das comunidades indígenas, determinando, em calendário anual, as práticas docentes, tendo por base as diretrizes curriculares nacionais referentes a cada etapa da educação básica, as características particulares de cada povo ou comunidade, suas realidades sociolinguísticas e os conteúdos curriculares especificamente indígenas, alicerçados nos modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena.

Em 2002, a publicação da Medida Provisória 63 pelo Ministério da Educação, que foi transformada na Lei 10.558/2002 pelo Congresso Nacional determinou a implementação e avaliação de “estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros” (BRASIL, 2002).

Em 2004, através do Decreto nº 5.051/2004, o Brasil ratificou e estendeu direitos previstos na Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) sobre Povos Indígenas e Tribais. Dela consta que “os governos deverão assumir a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade”.

Esse documento impulsionou, dentre outros avanços, a classificação, qualificação e atuação de profissionais indígenas também no espaço de trabalho educacional, em seus territórios.

Ainda em 2004, as escolas da primeira etapa do ensino fundamental pernambucano dentro da área indígena passaram a ser mantidas pelo governo do estado. Foram reconhecidas como escolas indígenas em atendimento à reivindicação dos Pankará e da Comissão de

Professores Indígenas em Pernambuco (Copipe), conforme Resolução 003/99 do Conselho Nacional de Educação.

Em 2009, através do Decreto do Executivo Federal 6.861/2009, foi criado o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE) responsável pela instituição de “ações de apoio técnico e financeiro do MEC aos sistemas de ensino, para a organização e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena” .

Em 2012, a Resolução CNE/CEB nº 5 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. A partir de então, a organização se daria em todas as etapas do ensino básico, considerando a igualdade, como também a especificidade da educação indígena, promovendo o bilinguismo e a interculturalidade. A Resolução também determina o papel dos entes federativos, colocando sob os estados a responsabilidade de ofertar a educação indígena de acordo com todos os parâmetros já estabelecidos por lei. À União cabem as políticas nacionais de apoio a essa forma de educação e a implementação de mecanismos para que ela ocorra nos territórios de cada etnia.

A partir de todos esses marcos legais, grupos indígenas instituíram os eixos norteadores da sua educação, de pensamento decolonial e intercultural. Em Pernambuco, as novas gerações já estão sendo educadas sob o prisma decolonial, e os docentes têm buscado trabalhar o multiculturalismo e o bilinguismo proposto no contexto das novas diretrizes.

A educação escolar dos índios precisa ser bilíngue/multilíngue para que as novas gerações que vão descendendo dos indígenas possam utilizar tanto a língua vigente no Brasil – para que possam se comunicar com a sociedade nacional – quanto a sua língua primeira ou língua indígena por se tratar de um patrimônio de sua própria condição indígena já que essa é a língua utilizada nos rituais sagrados. (PEREIRA et al, 2016, p. 7)

Considerando os eixos dessa educação, observa-se que Terra, Identidade, Organização, História, Interculturalidade e Bilinguismo são bases da educação decolonial, desfazendo padrões eurocêntricos que, segundo Mignolo, pode receber contribuições dos estudiosos da decolonialidade nas construções epistêmicas acadêmicas:

Nós, estudiosos e pensadores descoloniais, podemos contribuir não ao relatar para os estudiosos, intelectuais e líderes indígenas qual é o problema, porque eles o conhecem melhor que nós, mas ao agir no domínio hegemônico da academia, onde a ideia de natureza como algo fora dos seres humanos foi consolidada e persiste. Descolonizar o conhecimento consiste exatamente nesse tipo de pesquisa. O próximo passo seria construir opções descoloniais nas ruínas do conhecimento imperial. (MIGNOLO, 2017, p.6)

Absolutamente ligada a esse intento, a escola indígena busca a valorização da língua e da identidade étnica. Busca intensificar o jeito de viver e ser dentro e fora de suas aldeias, observando os aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais que constroem a história dos povos. A ideia do respeito à terra, ao outro, a compreensão do pensamento coletivo e da importância da diversidade fazem parte do contexto da educação intercultural marcados nos 6 (seis) eixos.

O discurso epistemológico de mudanças e transformações se efetiva através da proposta pedagógica de decolonização, apesar da dificuldade na construção do material didático, conforme enfatiza Espar (2014):

A Educação Indígena, portanto, transcende os muros da escola, ela está em toda a comunidade, nos momentos de rituais, no plantio e na colheita, nas relações estabelecidas pela comunidade. Para garantir uma educação específica de qualidade, os professores indígenas falam na necessidade de trabalhar os saberes dos povos no currículo, mas destacam as dificuldades de materializar esse conhecimento por não ter o conteúdo sistematizado em material didático, sendo necessário estimular a pesquisa e a construção desse material. (ESPAR, 2014, p.111)

Essa discussão tem se dado ao longo de mais de duas décadas, desde que, em 2001, foi determinada a criação desse material educacional indígena. Faz-se importante dizer que a sistematização dos conhecimentos tradicionais das etnias não pode ser feita por educadores alheios à realidade das etnias. A produção precisa ser feita sob tempo, espaço e vivências de cada etnia. Portanto, ao que parece, a simples determinação legal para que isso se faça não se mostra suficiente para mudar essa realidade.

3.2. Escolas de Educação Indígena: recorte da educação decolonial indígena em Pernambuco

No ano de 2000, quando o movimento indígena decidiu discutir a transferência da responsabilidade sobre a Educação Escolar Indígena (EEI) dos municípios ao estado, foi realizada, em Caruaru, a I Conferência estadual de EEI. Um dos principais intentos era o reconhecimento da carreira do professor indígena em nível estadual. Desse encontro foram originados três importantes documentos: 1. Carta de Pernambuco, que requeria do estado o reconhecimento da prática diferenciada de educação, o que passaria a interferir no currículo; 2. Registro de formalização de espaços formais e participação efetiva dos grupos étnicos na implantação e direção da EEI em Pernambuco; 3. Relatório das proposições dos grupos étnicos e suas respectivas temáticas para efetivação de uma educação diferenciada. Apesar da força do

movimento e da objetividade dos registros, a estadualização da educação indígena não aconteceu naquele ano.

Em 2002, quando aconteceu a II Conferência, em Jaboatão dos Guararapes, cidade metropolitana da capital pernambucana, outros dois documentos, com o mesmo intento dos anteriores, foram enviados ao governo do estado. O primeiro foi a ‘Carta de Princípios’, que delineava caminhos para que as escolas de educação indígena passassem a fazer parte do sistema educacional do estado, e o segundo foi um ‘Termo de Compromisso’, segundo o qual representantes indígenas de todas as etnias reconhecidas oficialmente em Pernambuco tornaram-se responsáveis, juntamente com representantes da Secretaria de Educação do estado, pelo processo de estadualização da EEI.

Essa estadualização se mostrava extremamente importante para os povos, visto que os municípios não atuavam a contento em relação às demandas educacionais das comunidades. Assim, através do Decreto 24.628/2002, o estado de Pernambuco estadualizou a Educação Escolar Indígena. Isso implicou inúmeros novos desafios, a exemplo de processos administrativos de negociação entre os municípios e o estado no tocante aos prédios escolares, à contratação de docentes e de outros quadros do sistema escolar, bem como a instituição curricular de práticas educacionais interculturais, diferenciadas e bilíngue, capazes de atender aos anseios dos povos indígenas.

No estado de Pernambuco, apenas a etnia Fulni-ô mantém a língua original, o ‘Yaathe’, além da prática diária do português, “sendo o único povo bilíngue no Nordeste (excetuando o Maranhão), habitando em Águas Belas, no Agreste pernambucano, cerca de 300 km do Recife” (SCHRÖDER, 2012, p.299). No entanto, outros povos, como os Pankararu, que habita quatorze aldeias no sertão pernambucano (Saco dos Barros, Bem querer, Caldeirão, Carrapateira, Caxiado, Tapera, Agreste, Espinheiro, Macaco, Barrocão, Serrinha, Logradouro, Brejo dos Padres e Barriguda) têm buscado, na práxis diária da educação decolonial, resgatar, através das aulas territoriais e práticas educativas, cujos saberes ancestrais são transmitidos oralmente pelas autoridades da etnia, um repertório lexical que vai ganhando estruturas sintáticas nas aulas de linguagem.

É certo que tal resgate pode não significar a reestruturação de todo o processo linguístico Pankararu, mas serve de relação identitária entre as novas gerações, sua história e valores.

O trabalho de educação decolonial por parte dos professores indígenas Pankararu nas aldeias “Saco dos Barros” (Jatobá) e “Brejo dos Padres” (Tacaratu), por exemplo, está ancorado nos princípios de conhecimentos diversos, assim como no aparato da enunciação, que consiste

em categorias de pensamento, atores sociais e instituições sustentados pela continuidade da educação decolonial, com base nos 6 eixos .

Os Pankararu são povos que ressurgiram da invasão dos colonizadores do litoral nordestino e pela expansão de cana de açúcar e da criação de gado que vai até o sertão. Como uma estratégia necessária à sobrevivência ante as várias perseguições territoriais, tiveram que se distanciar do litoral nordestino e penetrar na caatinga. Aportaram-se às margens do rio São Francisco, em cujas águas os Pankararu praticavam os rituais de encantamento. No entanto, os indígenas foram expulsos terras abaixo, junto com os religiosos, e formaram uma aldeia conhecida como ‘Brejo dos Padres’.

O território Pankararu , no sertão pernambucano, a 378 quilômetros da capital, compõe-se por quatorze aldeias: Saco dos Barros, Bem querer, Caldeirão, Carrapateira, Caxiado, Tapera, Agreste, Espinheiro, Macaco, Barrocão, Serrinha, Logradouro, Brejo dos Padres e Barriguda. Em média, há, divididos entre 13 escolas (ver exemplo na figura 04), 2.800 alunos indígenas, que cursam do ensino infantil ao ensino médio. Nossa visita se deu em Saco dos Barros e em Brejo dos Padres, onde observamos duas escolas estadualizadas. Em ambas, há Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Figura 04: Escola Estadual Indígena Pankararu.



Fonte: Autora da pesquisa

O trabalho de educação decolonial por parte dos professores indígenas do povo Pankararu, , nas aldeias “Saco dos Barros” (Jatobá) e “Brejo dos Padres” (Tacaratu) (Figura 05) está ancorada nos princípios de conhecimentos diversos, assim como no aparato da enunciação, que consiste em categorias de pensamento, atores sociais e instituições sustentados pela continuidade da educação decolonial, com base nos seis eixos acima expressos.

Mignolo (2005) afirma que simples desobediências civis se não ocorridas em paralelo com desobediências epistêmicas (de ciência e método) manterão as situações de controle da economia e da política por certos grupos teóricos (notadamente europeus). Defende, ainda, que a desobediência epistêmica não quer dizer o abandono ou a ignorância do que já foi construído, apenas novas formas de problematizar (aprender a desaprender), pois o pensamento descolonial é a estrada para a pluriversalidade como um projeto universal. Para ele, descolonial significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna à hegemonia epistêmica que cria, constrói e erige um exterior a fim de assegurar sua exterioridade.

Figura 05: Escola Estadual Pankararu Ezequiel , Aldeia Brejo dos Padres .



Fonte: Autora da pesquisa

O reconhecimento dos saberes e da cultura indígena possibilita a tradução intercultural entre esses conhecimentos e os conhecimentos científicos, ou seja, possibilita que as duas formas de conhecimento possam conviver em situação de igualdade, sem hierarquizações.

Essa abordagem remete-nos a novas epistemologias do Sul, já abordadas por Sousa Santos (2010), que partem dos povos indígenas, subalternizados por séculos, mas que produzem um conhecimento prudente para uma vida decente.

Na aldeia “Saco dos Barros”, há a Escola Estadual Indígena Pankararu, onde funcionam séries da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, do EJA (Educação de Jovens e Adultos), a produção do material escolar se deu em parceria com Organizações Não Governamentais.

Ao conhecermos o calendário das escolas públicas Pankararu, vimos que os itens “feriados indígenas”, “Novas oportunidades de aprendizagem” e “Encontro Família/escola” são oportunidades que os educadores integram ao processo de educação decolonial. Essa referenciação se faz de extrema relevância para analisarmos, nesta pesquisa, a relação entre os aspectos dos eixos decoloniais e a abordagem da Linguística Ecológica, em seu Ecossistema Especial da Língua e suas Redes de Interações.

3.3. Povos indígenas citados nas duas primeiras partes do *corpus* da pesquisa

Em Pernambuco, estão presentes 12 povos indígenas, situados nas regiões Agreste e Sertão, com uma população estimada em 49.500 indígenas (IBGE/2010). Pesqueira, situada no agreste do estado, possui a maior população autodeclarada indígena (Figura 06), segundo o Censo Demográfico de 2010 (IBGE). A maior parte vive em áreas rurais.

Figura 06: Municípios pernambucanos com as maiores populações indígenas por situação do domicílio

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

	Total			Urbano			Rural		
	Código	Município	POP	Código	Município	POP	Código	Município	POP
1	2610905	Pesqueira	9.335	2610905	Pesqueira	4.048	2610905	Pesqueira	5.287
2	2614808	Tacaratu	4.095	2611606	Recife	3.665	2614808	Tacaratu	3.635
3	2603926	Carnaubeira da Penha	3.961	2600500	Águas Belas	3.236	2603926	Carnaubeira da Penha	3.249
4	2600500	Águas Belas	3.675	2607901	Jaboatão dos Guararapes	1.513	2608057	Jatobá	2.614
5	2611606	Recife	3.665	2603009	Cabrobó	1.151	2603009	Cabrobó	2.488
6	2603009	Cabrobó	3.639	2611002	Petrolândia	1.137	2606606	Ibimirim	1.703
7	2608057	Jatobá	3.010	2609600	Olinda	941	2607000	Inajá	1.555
8	2611002	Petrolândia	2.157	2610707	Paulista	830	2612208	Salgueiro	1.480
9	2612208	Salgueiro	2.040	2603926	Carnaubeira da Penha	712	2605707	Floresta	1.229
10	2606606	Ibimirim	1.901	2609303	Mirandiba	656	2611002	Petrolândia	1.020

A presença indígena no sertão já foi estudada por diversos pesquisadores, que mostraram o nomadismo das etnias, que fugiram da predação colonial branca, que chegara à área litorânea do país, onde, originalmente, habitavam os povos originários.

De acordo com o Atlas Nacional de Etnias no Brasil, com base no Censo Demográfico 2010 do IBGE, que apontaram a existência de 305 etnias indígenas no Brasil, Pernambuco tem

a quarta maior população autodeclarada indígena, com 53.284 pessoas, ficando atrás somente de Amazonas, Mato Grosso do Sul e Bahia.

As cinco maiores etnias no território pernambucano são: o povo Xukuru, os Pankararu, os Atikum, os Fulni-ô e os Truká, respectivamente (IBGE, 2010).

3.3.1 Povo Pankararu

O território onde vive o povo Pankararu está localizado entre as cidades de Tacaratu, Jatobá e Petrolândia, no Sertão de Pernambuco. A estimativa é de que haja uma população de oito mil indígenas vivendo em quatorze aldeias, numa área de 8.100 hectares.

Nesse território existem, atualmente, 13 unidades de ensino – espaços pedagógicos, que oferecem desde a Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Normal Médio à modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA). É considerado o mais amplo grupo indígena habitante do sertão pernambucano e uma das mais organizadas áreas de educação intercultural indígena (como já visto anteriormente, nesta tese e como detalharemos na análise do *corpus*).

As missões cristãs foram os primeiros contatos oficializados com os Pankararu, fato que deixou marcas nos rituais do povo, cujas características possuem adaptações de crenças católicas aos rituais indígenas, como veremos em trechos de análise do *corpus* desta pesquisa.

3.3.2 Povo Xukuru

O território Xukuru está localizado entre os municípios de Pesqueira e Poção, a 214 km da capital pernambucana. A dimensão geográfica é de 27.555 (IBGE, 2020, p.199) hectares e está dividida em três regiões (Serra, Ribeira e Agreste) e, atualmente, homologada. São vinte e quatro aldeias, que conjugam, em média, nove mil indígenas.

O povo Xukuru é marcado por intensa luta por direitos territoriais, questão que levou ao assassinato do Cacique Xikão Xukuru, em maio de 1998. Foi nesse mesmo período que a comunidade passou a organizar-se mais efetivamente, para instituir a prática da educação indígena em suas terras. No entanto, o processo educacional da comunidade vem sendo prejudicado pela lentidão do Estado em garantir posse plena dos Xukuru ao seu território. Mas somente em 2001, após a tragédia, os Xukuru conseguiram a homologação dos 27.555 hectares em que vivem.

Em 2018, a Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) condenou o Estado brasileiro a pagar indenização aos Xukuru por violações de direitos sofridas pelo povo. Em um

dos trechos da condenação, a Corte cita a ausência de proteção judicial à comunidade no processo de luta por seu território e determina que o Estado deve concluir o processo de desintrusão do território indígena Xukuru e remover da área os posseiros que, historicamente, têm impedido a efetivação demarcatória.

Atualmente, o povo Xukuru vive sob mais uma tensão política, visto que o atual cacique, Marcos Xukuru, filho herdeiro do cacique Xikão, venceu as eleições de 2020, como prefeito da cidade de Pesqueira(PE), onde vive a etnia, mas foi impedido pelo Tribunal Superior Eleitoral de tomar posse, por estar ligado a um episódio de luta territorial ocorrido no ano de 2003.

Naquele ano, com a terra Xukuru homologada, Marcos Xukuru sofreu um atentado, que culminou na morte de dois indígenas que o acompanhavam. A reação à tentativa de homicídio se deu em forma de acirramento na luta pelas áreas ainda não demarcadas, que resultou na tomada da Vila de Cimbres, propriedades construídas em território sagrado, que os Xukuru reivindicam ter sido tomada pelos colonizadores. Isso resultou na condenação de mais de trinta indígenas Xukuru, dentre os quais o atual cacique, que foi condenado a quatro anos de prisão. Esse histórico vem sendo usado para impedir sua posse como prefeito eleito da cidade.

3.3.3 Povo Atikum

O território Atikum está localizado na região da Serra das Crioulas e Umã, limítrofe com o município Carnaubeira da Penha, Salgueiro e Mirandiba, no sertão pernambucano. A população dos Atikum-Umã é de, aproximadamente, cinco mil habitantes (aldeados). A área fica a 522 da capital do estado de Pernambuco. Há, também os não aldeados, que somam quase seis mil pessoas, que vivem numa extensão territorial de 35 mil hectares, dos quais apenas 16 mil são demarcados.

O povo Atikum tem vinte e sete escolas e dois anexos educacionais, que atendem, em média, dois mil estudantes.

De acordo com o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade, da Universidade Federal de Pernambuco, “há necessidade de se promover novo estudo de terra que contemple núcleos de famílias Atikum que estão fora dos limites da terra homologada em 1996”. Segundo os pesquisadores do Núcleo, a tensão quanto à homologação territorial se intensificou, quando, no ano de 2000, o Estado entregou a titulação de Conceição da Crioulas (situado no município de Salgueiro, sertão pernambucano), área onde se encontram inúmeros núcleos Atikum, aos remanescentes quilombolas.

3.3.4 Povo Truká

Originário da nação Kariri, os Truká, segundo narrativas orais dos mais antigos do povo, passou a habitar a aldeia da Ilha da Assunção no início do século XVIII, embora só tenha sido reconhecida como território Truká em 1947. Atualmente, os Truká vivem em áreas aldeadas em territórios que se limitam entre os municípios de Orocó e Cabrobó, no sertão de Pernambuco. Outros grupos também habitam aldeias nos municípios baianos de Paulo Afonso e Sobradinho, que fazem, com as cidades pernambucanas citadas, o roteiro do rio São Francisco, no sertão. A Ilha de Assunção é, no entanto, a base territorial dos Truká, com vinte e cinco aldeias, onde moram, em média, seis mil indígenas.

E é nesse território que se situam os mais fortes núcleos educacionais indígenas da etnia, com doze escolas, que atendem, aproximadamente, mil alunos. A educação promovida no território vai do Ensino Fundamental, passando pelo Ensino Médio e promovendo, também, a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os Truká possuem mais de oitenta professores e mais de trinta gestores, que organizaram em uma associação própria, para gerir o processo educacional em suas aldeias.

De acordo com pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade, da Universidade Federal de Pernambuco, os Truká tiveram que travar, ao longo de grande parte do século XX, uma disputa severa e violenta com os chamados “poderes de Cabrobó”. Segundo os pesquisadores, “a disputa implicava não só a posse das terras do aldeamento, mas também o controle sobre o rebanho que pertencia ao aldeamento, e em especial, a utilização dos índios enquanto mão de obra escrava ou servil”.

3.3.5 Povo Pipipã

Separados do povo Kambiwá por questões de conflito territorial, os Pipipã foram alvo da colonização das primeiras missões estabelecidas às margens do rio São Francisco, sobretudo os jesuítas e os capuchinhos franceses, que atuaram na catequese dos indígenas que habitavam a área onde se localiza o município de Floresta, principalmente na região do riacho do Navio e da Serra Negra. Por muito tempo, depois desse processo, os Pipipã foram considerados extintos. Na primeira metade do século XIX, uma ação legislativa municipal em Floresta determinou que as etnias que povoavam a cidade estavam extintas. Esse surpreendente ato foi revogado algum tempo depois, sob a óbvia comprovação da existência e resistência desses povos na região.

Essas populações indígenas vivenciaram um processo de redefinição de suas identidades, atualizando-as para reivindicar seus direitos enquanto

povos indígenas, opondo-se aos interesses dos latifundiários e exigindo o seu reconhecimento formal pelo Poder Público. Com a extinção dos aldeamentos no Nordeste, oficialmente e no senso comum, desaparecia o índio e a sua substituição pelo mestiço, fruto da miscigenação. Em diferentes regiões do Brasil o mestiço recebeu vários nomes, mas em Pernambuco e no Nordeste foram atribuídos dois nomes: no século XIX, eram chamados de “caboclos”, e no XX, passaram a ser conhecidos como “remanescentes” (SANTOS JÚNIOR, 2015, p. 137)

Os Pipipã se uniram aos Kambiwá e, aldeados no espaço sagrado da Serra Negra, no início do século XIX, os seus descendentes retomaram tradições e, desde então, buscam garantir que a Serra Negra seja reconhecida como referência territorial do seu povo Pipipã. É esse o cerne do conflito entre os Kambiwá e os Pipipã.

Atualmente, a única aldeia que se afirma Pipipã fora do território Kambiwá é a Aldeia Caraíba, que fica situada próximo à Serra do Talhado e ao Serrote do Tamanduá. De acordo com dados atuais do Ministério da Saúde, a população autodeclarada de Pipipã é de 1.312 índios.

A educação Pipipã acontece em quatro escolas do povo, no município de Floresta e possui Projeto Pedagógico próprio, apesar de viver em constante tensão entre as diretrizes curriculares do Estado e suas próprias determinações de educação específica.

3.3.6 Povo Kambiwá

De acordo com o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade, da Universidade Federal de Pernambuco, “os Kambiwá - grupo indígena de filiação linguística não determinada - habitam a região das serras Negra e do Periquito (as quais constituem o mesmo alinhamento orográfico, situado na região do Vale do Moxotó) desde, pelo menos, o início do século XIX”. São, em média, duzentas famílias espalhadas na região, sendo a maioria habitante das imediações do município de Serra Talhada.

A luta pela implementação de um projeto-político-pedagógico que atenda aos preceitos da educação decolonial indígena só se fortaleceu entre os Kambiwá, a partir de 1999, com a formação da Comissão de Professores Indígenas em Pernambuco (Copipe). Hoje, os Kambiwá atuam em quatro escolas - Aimberê, localizada na Baixa da Alexandra e com um anexo na área de Retomada; São Francisco de Assis, em Pereiros; Pedro Ferreira de Queiróz, na Aldeia Nazário; Joseno Vieira, na Serra do Periquito.

Os Kambiwá já conseguiram organizar um quadro de professores indígenas para executarem a formação da educação intercultural indígena e também já elaboraram um

calendário escolar adaptado à sua etnia, bem como alguns matérias ligados a representações identitárias do seu povo, para utilizarem nas escolas (como analisaremos no *corpus* desta pesquisa).

3.3.7 Povo Fulni-ô

A relação da etnia Fulni-ô com as terras de Águas Belas é histórica e ultrapassou os últimos três séculos, visto haver registros desses indígenas habitando aquela região, no século XVIII. Isso, apesar de os não índios terem avançado sobre as terras Fulni-ô, forçando a retirada do povo para a caatinga. No entanto, em 1875, o governo provincial demarcou a terra e a entregou aos Fulni-ô, como relata Cerqueira Vianna (1966). Atualmente, ocupam uma área de 427 lotes individuais, que totalizam 11.505 hectares.

O povo Fulni-ô é reconhecido, entre vários importantes aspectos identitários, por ser a única etnia do Nordeste a preservar viva e ativa sua própria língua - o Ia-tê (ou Yaathe).

O povo Fulni-ô possui uma compreensão sobre a importância do Yaathe para o fortalecimento de sua identidade e preservação de sua cultura. Nas salas de aula do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio das escolas indígenas Fulni-ô, os alunos participam de aulas de Yaathe inseridas no currículo e no horário de suas aulas formais. (SILVEIRA; MARQUES; SILVA, 2012, p.34)

É possível que uma das razões para essa firmeza linguístico-identitária seja a forte relação dos Fulni-ô com seu território. Além desse espaço, a etnia mantém uma reserva outro local de moradia, onde permanecem durante três meses por ano, vivenciando os rituais do ‘Ouricuri’, uma espécie de encontro sagrado e secreto, que acontece durante os meses de setembro, outubro e novembro. O ‘Ouricuri’ consiste numa celebração totalmente concentrada em Deus. E é por essa razão que se trata de um encontro secreto, segundo os Fulni-ô, pois qualquer intervenção externa pode atrapalhar o processo. Inicialmente, a etnia vivencia uma missa na Diocese de Garanhuns-PE e, a partir do meio-dia, a permanência no local em respeito ao sagrado é restrita aos Fulni-ô. Homens e mulheres se separam no local, de maneira que não haja qualquer forma de intervenção na vivência do ritual sagrado.

3.3.8 Povo Kapinawá

A estimativa populacional dos Kapinawá é de dois mil indígenas que vivem nos municípios de Buíque, Tupanatinga e Ibimirim, sertão pernambucano. Até os anos de 1970, não havia autodeclarados dessa etnia. Viam-se como caboclos, inseridos no processo cultural de

produção agrícola de subsistência com sítiantes da região. No entanto, os Kapinawá, que são, efetivamente, descendente dos indígenas que habitavam a aldeia de Macaco, os Prakió, em meio a lutas por território, na década de 1980, descobriram que os antecedentes tinham posse das terras em questão. Conseguiram provar a posse das terras, por doação imperial, em 1874 aos seus antepassados. As mais de quarenta famílias tiveram direito às terras garantido pelo Estado. E, de acordo com o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade, da UFPE,

Os índios Kapinawá reivindicam um novo estudo de terra que contemple áreas consideradas imprescindíveis para eles, localidades onde encontram-se sítios arqueológicos ou de pinturas rupestres dos seus antepassados, além de considerável número de famílias indígenas fora do perímetro homologado em 1998, com 12.403 ha. O maior contingente dessas famílias está inserido, segundo os índios, na área do Parque Nacional do Catimbal, contígua a TI Kapinawá. Relatórios produzidos por técnicos da FUNAI no ano de 2002, informavam a existência de 147 famílias Kapinawá “desaldeadas”, sendo que 45 encontravam-se no perímetro proposto para o Parque Nacional do Catimbau. (NEPE, 2021)

A educação praticada pelos Kapinawá é bastante pautada nos rituais adquiridos da religião católica. Além disso, mantém intensa relação com a produção agrícola e suas representações na relação do povo com a natureza (como veremos na análise do *corpus* desta pesquisa).

3.3.9 Povo Pankará

Os Pankará habitam a Serra do Arapuá, localizada no município de Carnaubeira da Penha, sertão pernambucano. Até pouco menos de vinte anos, os Pankará iniciaram seu processo de reorganização social, política e étnica.

O município de Floresta é área de referência urbana para os Pankará, e é nessa cidade que muitas de suas crianças e adolescentes ainda frequentam a educação não específica indígena, em escolas municipais, estaduais e Instituto Federal. Somente em 2004, foram instituídas as escolas de educação indígena dentro do território da etnia. Essa foi uma conquista da Comissão de Professores Indígenas em Pernambuco (Copipe), conforme Resolução 003/99 do Conselho Nacional de Educação.

O avanço no processo educacional foi imediato e, no ano seguinte, os Pankará já contavam com dezoito escolas, com dez anexos, mais de sessenta professores, atendendo a uma média de quatrocentos e cinquenta alunos.

Mantêm os rituais sagrados próprios da identidade étnica. A ‘ciência’ do índio manifesta-se no ‘Terreiro’ e a dança do Toré, um simbólico sagrado do povo se estende há gerações. Os Pankará mantêm o ritual da Jurema sagrada, a, bebida preparada a partir da raiz da jurema preta, raiz que só pode ser coletada nas matas sagradas.

CAPÍTULO 4: ECOLINGUÍSTICA /LINGUÍSTICA ECOSSISTÊMICA CRÍTICA : O SURGIMENTO DA ANÁLISE DO DISCURSO ECOLÓGICA

O primeiro autor a relacionar a língua com o meio ambiente foi Edward Sapir, na primeira década do século XX, embora ainda não sob a perspectiva da ecolinguística moderna, nascida inicialmente, pelo chamado pai da então nova disciplina, Einar Haugen, em seu texto “A ecologia da linguagem”, no início dos anos de 1970, como expõe Ramos (2004):

No seu famoso «The Ecology of Language», apresentado numa conferência em 1970 e publicado em 1972, o autor defende que «language ecology may be defined as the study of interactions between any given language and its environment» (2001 (1972): 57). O “ambiente” não deve confundir-se, nesta definição, com o mundo material para o qual determinada língua constitui um repertório de nomes e regras de combinação. Para Haugen, o verdadeiro ambiente de uma língua é a sociedade que a utiliza como um dos seus códigos de comunicação. O autor configura, assim, um ambiente, ou um contexto, social e natural, em parte psicológico (no que concerne à interacção da língua materna de cada falante bilingue ou multilingue com os outros códigos linguísticos presentes na sua mente) e em parte sociológico -no que concerne à interacção da língua com a sociedade na qual funciona como meio de comunicação. (RAMOS, 2004, p.545)

É relevante salientar que, se o olhar sobre a ecolinguística se desse com base no estudo das relações entre língua e meio ambiente (e não ‘seu’ meio ambiente, conforme Haugen), haveria o mal-entendido de que o campo de análise da nova disciplina seria o ambientalismo. Na verdade, Haugen tratou da língua não no aspecto físico, mas social, cultural e interacional, colocando o próprio falante como esse ambiente, visto ser o indivíduo o componente da construção social em que está inserido.

O verdadeiro meio ambiente de uma língua é a sociedade que a utiliza como um de seus códigos. A língua existe na mente de seus falantes e só funciona relacionando esses falantes entre si e estes à natureza, o que chamamos de meio ambiente social e de natural. Assim, a ecologia da língua é determinada, essencialmente, por aqueles que a aprendem, que a usam e que a transmitem a outros (HAUGEN, 1972, p. 325. Tradução nossa).

Ainda sobre essa definição de Haugen, Couto (2015) chama a atenção para o fato de que as interações ocorrem não só no meio ambiente específico da língua, “língua e seu meio ambiente”, mas também ocorrem entre língua e qualquer ambiente. E complementa afirmando: “Como ecologicamente língua é interação, a maneira mais adequada de defini-la [a Ecolinguística] é dizendo que se trata das interações verbais que se dão no seio do ecossistema linguístico” (COUTO, 2015, p. 81). Com relação aos ecossistemas linguísticos, estes serão

discutidos nesta tese. Ressaltamos que a ecologia é o “centro” dessa teoria e que os termos “linguística ecológica” e “ecologia linguística” possuem aspectos diferentes.

E é exatamente sob essa ênfase que, em 2007, a Ecolinguística surge como uma nova ciência da linguagem no Brasil, na chamada “Escola Ecolinguística de Brasília”, partindo do conceito central de ecossistema da língua, também denominada de “Linguística Ecolinguística”, desenvolvida no ambiente natural, no mental e no social da língua. Os estudos foram iniciados pelo chamado pai da Ecolinguística no Brasil, Hildo Honório do Couto.

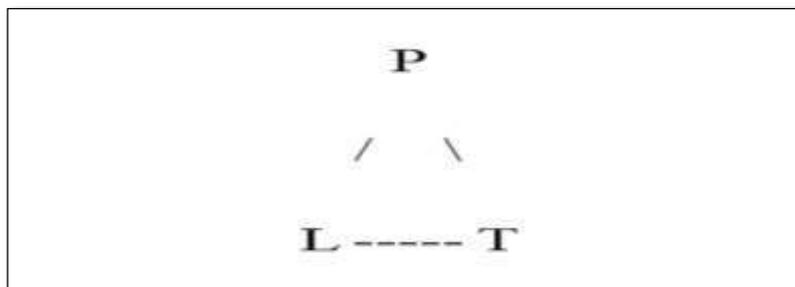
Na abordagem de Couto, trata-se a questão da ADE como um caminho teórico-metodológico capaz de dar respaldo à relação do homem com a linguagem e seu meio ambiente. Couto e Albuquerque (2015) reiteram a condição de ambiente da língua – no sentido mais amplo da palavra- como o contexto mental, cultural e social em que a linguagem se desenvolve.

A Linguística Ecolinguística segue a proposta da EFL (Ecologia Fundamental da Língua) e da interação comunicativa de Couto (2007), desenvolvida apenas dando mais ênfase ao ecossistema, já que tem como base a EFL e também os ecossistemas integrantes e correlatos aos respectivos Meio Ambientes (MAs) citados, a saber: o ecossistema social da língua, o ecossistema mental da língua e o ecossistema natural da língua. (COUTO e ALBUQUERQUE, 2015, p. 490)

A linguística ecolinguística é uma variante da ecolinguística que tem o ecossistema como ponto de partida. a linguística ecolinguística utiliza a visão multilateral da ecometodologia. Ela tem consciência de que tanto os métodos indutivos quanto os dedutivos contêm uma parcela de verdade. Por isso, é preciso pôr os dois a dialogar entre si, enfim, entre indução e dedução tem que haver uma interação dialética. Por um lado, como vários investigadores já disseram, nós achamos o que procuramos, o que pressupõe um ponto de vista prévio, ou seja, algum laivo de teoria, postura dedutiva. Por outro lado, só podemos ter algum ponto de vista se já temos alguma ideia do objeto, o que pressupõe algum tipo de conhecimento ou contato prévio com ele, o que implica uma postura indutiva. Vale dizer, é difícil dizer o que veio primeiro, o ovo ou a galinha. Tudo isso justifica a posição dialética da ecometodologia.

De acordo com Couto (2007; p.127), a Ecolinguística está pautada nas relações entre a população (P) da ecologia; o onde, que é o território (T); e os padrões de inter-relação com a língua (L) – esse é, portanto, o ecossistema linguístico básico, formado por P, T e L (Figura 07). Nesse contexto, é importante enfatizar que a valorização da vida denota a também valorização da diversidade, enfatizando-se as relações ecolinguísticas.

Figura 07: Ecosistema Fundamental da Língua.



Fonte: Couto, 2007, p. 91.

Observemos que o Ecosistema Fundamental da Língua, o ecossistema linguístico, que podemos articular como ‘comunidade de língua’ (língua oficial de cada povo) ou comunidade de fala’ (sistema linguístico da interação comunicativa) compõe-se de um povo (P), que vive em um território (T) e interage, comunica-se através da sua linguagem (L). É construído com base nos ecossistemas natural, social e mental da língua (figura 8). O ecossistema natural da língua é constituído por um grupo de organismos que habita um determinado espaço interagindo entre si, com foco nas interações estabelecidas entre o organismo e o meio.

O ecossistema social da língua, já bastante conhecido de outras vertentes dos estudos linguísticos - Sociolinguística, Dialectologia, Análise do Discurso -, é analisado nas relações falante-falante em suas condições contextuais.

O ecossistema mental da língua é o lócus em que ela é acionada. Está vinculado, nesse sentido, ao cérebro. Couto (2007; p. 90) afirma que “está na mente do indivíduo [...] e nesses indivíduos cujos corpos fazem parte da natureza, se encontra o cérebro, também ele parte da natureza. É o cérebro que constitui o lócus dos processos mentais em que se inscreve o imaginário”.

Portanto, esses três meios ambientes formam a Linguística Ecosistêmica, que toma de Couto (2015) o conceito de “ideologia ecológica” como todas as relações da língua com a vida no sentido de valorizá-la no bioma, em todas as perspectivas ligadas à ecologia profunda. Pesquisadores da Escola de Odense, liderados por Jorgen Door e Jorgen Chr Bang (DOOR: BANG, 2002; BANG: DOOR, 2007), reafirmam a transdisciplinaridade como essência dessa teoria linguística, visto seu entrelaçamento com a biologia (lembramos, aqui, a ecologia da linguagem), a psicologia (pensemos sobre o ecossistema mental da língua) com a antropologia e a sociologia (lembramos o ecossistema social da língua) e com os estudos

literários (observemos a ecocrítica).

Figura 08: Os meios ambientes da linguística ecossistêmica.



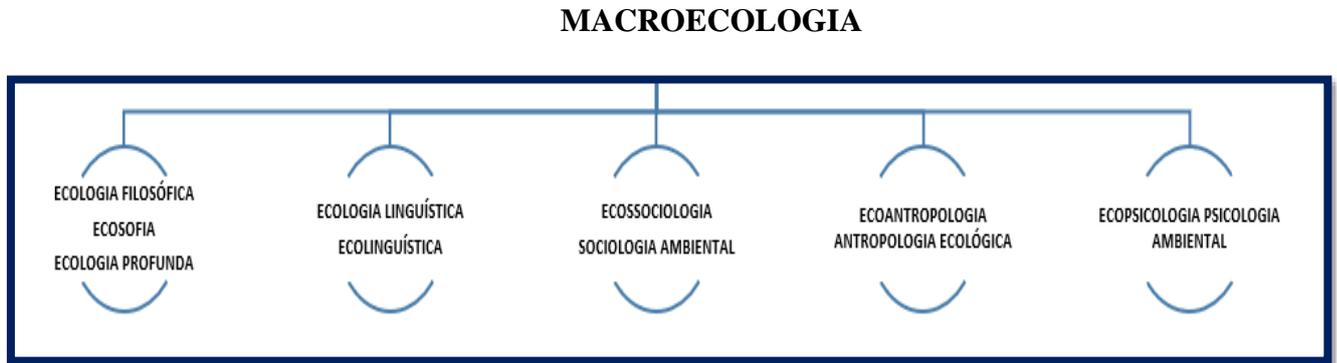
Fonte: Couto (2013)

Sendo a Ecolinguística o estudo das relações entre língua e seu meio ambiente e, considerando, como se viu, que esse meio ambiente se apresenta sob as dimensões do físico ou biológico, do meio ambiente mental ou ideológico e do social, podemos afirmar que os autores são precursores dos três meios ambientes da linguística ecossistêmica ((Figura 08).

A Análise do Discurso Ecológica (ADE), nascida no âmbito da Linguística Ecossistêmica, foi proposta, pela primeira vez, em Couto (2013). O autor defende a ideia de que a ADE põe ênfase na defesa da vida e se opõe à ideia antropocêntrica: “Seguindo a ecologia profunda, a ADE defende a autorrealização de todos os seres. Os humanos não têm mais direito à vida do que nenhum deles, o que está expresso nos princípios da ecologia profunda” (COUTO, NENOKI COUTO E BORGES, 2015, p.134).

Para entender melhor o lugar da Linguística Ecossistêmica (LE) no contexto da macroecologia, consideramos que tudo parte da visão ecológica de mundo, pois a ecologia filosófica, a ecologia linguística, a ecologia biológica, a ecologia social intercalam-se na macroecologia (Figura 09). Assim, além da linguística, filosofia também dá respaldo à LE; e uma das referências está na filosofia ecológica pensada pelo francês Félix Guattari, cuja ideia de Ecosofia e as ‘três ecologias’ - social, mental e ambiental - abordam a interação do homem com o meio ambiente, num processo de interação plena, pois são partes do mesmo ecossistema. Essa é, também, a visão da Ecolinguística.

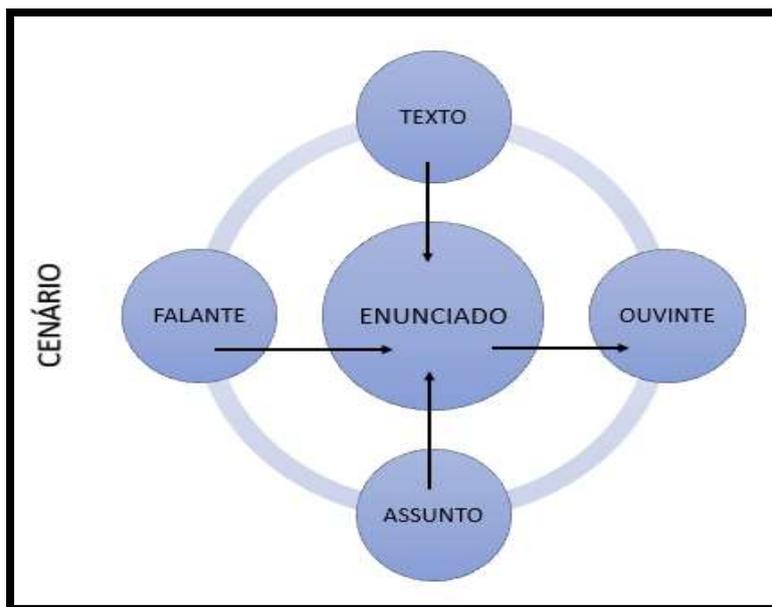
Figura 09: Ecolinguística e as demais ciências biológicas.



Fonte: Autoria própria, com base em Couto, Nenoki do Couto e Borges (2015, p. 106)

É relevante pontuar, ainda, que a ADE dá preferência ao processo de produção de discursos, o que se nomina sob essa teoria-metodológica de “Ecologia da Interação Comunicativa” (EIC), encarando, holisticamente, o ato comunicativo (Figura 10). Observemos que a relação do organismo-enunciado também viabiliza a relação organismo-meio e organismo-organismo, constituindo uma forma de concretizar os Atos de Interação Comunicativa (AIC) e, conseqüentemente, a EIC. De acordo com a ecolinguística, é a interação comunicativa a própria língua que se dinamiza nos cenários, nos contextos, nas comunidades de fala.

Figura 10: Cenário do discurso.



Fonte: Autoria própria, com base em Couto, Nenoki do Couto e Borges (2015, p. 139)

Nenoki do Couto (2013) afirma ser importante observar o cenário em que ocorre a interação discursiva, visto ser ele variável, de modo a mostrar-se como parte ou todo do contexto do ato comunicativo.

O cenário da EIC varia em cada caso. Ele compreende o lugar (uma parte de T) e tudo ao redor, imediatamente e mediamente. Essa parte do que se chama de meio ambiente natural, na verdade pode ter componentes artificiais, ou seja, o ambiente construído como uma cidade por exemplo (NENOKI DO COUTO, 2013, p. 16)

Essa dinamicidade pressupõe que não apenas o contexto físico se faz cenário. Este pode se dar num ambiente metafórico, construído pelos enunciadores do discurso. Assim, fica evidente que o mais importante no ato de comunicação estudado pela ADE vem a ser a interação. A interação é a base de tudo na Ecologia e, conseqüentemente, no ecossistema. E as categorias da ADE colocam isso como cerne do processo de análise.

Ademais, é importante considerar o que afirmam Couto, Couto e Borges (2015, p.113), a respeito da “comunhão” entre os enunciadores, para que um processo de interação se configure uma comunicação efetiva.

Para Couto (2017), sob a perspectiva da linguística ecossistêmica, “comunhão” se refere à “criação de uma predisposição nos indivíduos que estão juntos em determinado espaço para que isso se dê”. É assim construído o caminho para que se diluam os conflitos existentes na sociedade, uma das bases filosóficas da Análise do Discurso Ecológica.

4.1. Categorias da Análise do Discurso Ecológica

A Linguística Ecossistêmica, no contexto da chamada Escola Ecolinguística de Brasília, nasce dos estudos de Couto (2013), que propôs uma extensão da disciplina, inicialmente chamada de Linguística Ecossistêmica Crítica. (LEC), por sugestão tanto da Ecolinguística Crítica quanto da Análise do Discurso Crítica. Entretanto, o nome mais comum para esse tipo de estudo passou a ser Análise do Discurso Ecológica (ADE).

Em 2015, em parceria com Elza Kyoko N. N.Couto e Lorena A. O. Borges, Hildo Honório do Couto publicou “Análise do Discurso Ecológica” (ADE), abordando o holismo que norteia a linguística ecossistêmica, propondo uma nova forma de análise dos discursos. Assim, por se desenvolver no contexto de visão ecológica de mundo, desenvolveu-se a teoria-metodológica chamada Análise do Discurso Ecológica, abrangente e apta a servir de base analítica, investigativa de textos de qualquer natureza, conforme afirmam os autores: Sua

abrangência, seu holismo devem ser entendidos no sentido de ser multimetodológica e multiteórica (por falta de termo melhor). Ela é multiteórica, porque pode lançar mão de qualquer modelo teórico para analisar determinado fato linguístico microscopicamente (2015, p.140).

Assim, a Análise do Discurso Ecológica passa a ser utilizada para estudar os discursos como um conjunto de produções verbais cuja construção é inseparável de suas condições de produção, isto é, do processo interativo entre enunciados, ambientes sociais, culturais, políticos, cognitivos, numa perspectiva ecossistêmica.

Usando categorias de Deleuze & Guattari (2011), podemos dizer que um povo só estará efetivamente autorrealizado se estiver em plena vivência com sua terra, se estiver territorializado (COUTO, 2015,125). E a razão de empregarmos a Análise do Discurso Ecológica (ADE) como teoria-metodológica neste trabalho diz respeito ao fato de querermos focalizar a importância da vida, da ética nas relações sociais, buscando o eixo do equilíbrio e da solução de conflitos no processo de interação promovido pela linguagem.

A ADE, devido a sua origem e filiação ecológica, parte de uma defesa incansável da vida, em todos os sentidos, e de uma luta contra tudo que possa trazer sofrimento a um ser vivo, de qualquer espécie, não apenas dos humanos, pois ela rechaça o antropocentrismo. (COUTO, 2015, p. 123)

As principais categorias da ADE a serem observadas com o objetivo de conduzir a investigação do discurso são as seguintes: a endoecologia e exoecologia; a ecologia da interação comunicativa (EIC) e os Atos de Interação Comunicativa (AIC); as regras interacionais e regras sistêmicas; os três ecossistemas da língua (mental, natural e social); os três elementos da EFL (P-L-T), conforme afirmam Couto e albuquerque (2015):

As categorias principais da ADE a serem observadas pelo pesquisador, com o objetivo de conduzir sua investigação, são as seguintes: a endoecologia e exoecologia; a ecologia da interação comunicativa (EIC) e os atos de interação comunicativa (AIC); as regras interacionais e regras sistêmicas; os três ecossistemas da língua (mental, natural e social); os três elementos da EFL (P-L-T). (COUTO E ALBUQUERQUE, 2015, p. 501)

As categorias endoecológicas são típicas do universo da Ecologia interna, e a exoecológica pertence à ecologia externa- ligada ao aspecto dialógico da linguagem ao modo como as formas linguísticas ‘conversam’ com outras vozes externas ao texto. A Rede de Interações Orgânicas (RIO) diz respeito ao caráter dialógico da enunciação. E Atos de Interação Comunicativa (AIC) focalizam as condições em que as interações ocorrem. A interação

comunicativa pressupõe um conjunto de hábitos interacionais que chamamos de regras interacionais e sistêmicas . Isso constitui a ecologia da interação comunicativa (EIC), que é um dos componentes mais importantes da Linguística Ecológica, contextualizada no que Couto e Couto (2016) chamam de “rede de interações”:

[...] a língua em si não é um organismo, embora apresente organização interna e externa. Ela tem uma ecologia interna (endoecologia), mas faz parte da ecologia externa (exoecologia). A primeira troca matéria, energia e informação com a segunda. Aí está a diferença fundamental entre a linguística tradicional e a linguística ecológica. Esta prefere lidar com o termo organização, constituída de uma rede de interações orgânicas (RIO). (COUTO e COUTO, 2016, p.37)

Relevante dizer, nesse contexto, que a Linguística Ecológica não é composta apenas de formas “ativadas” (que estão em uso), mas também das “inativadas” (que ainda não são usadas, mas poderiam ser), das “desativadas” (arcaísmos) e das “reativadas” (palavras que caíram em desuso por algum tempo e voltaram a ser usadas posteriormente). (COUTO, 2015, p. 45). Couto (2017) afirma que já existiam disciplinas que desenvolvem algo que se assemelha à ADE, como a Análise do Discurso Ecocrítico, a Análise do Discurso Crítica, de Norman Fairclough, embora, em parte, com outras designações ideológicas.

Para compreendermos os princípios comparativos de algumas práticas de análise, consideremos o quadro sinótico (Quadro 2), em que se observam aspectos relativos que aproximam e, também, que distanciam a Análise do Discurso (AD), de linha francesa, a Análise do Discurso Crítica (ADC), de linha inglesa, e a Análise do Discurso Ecológica (ADE), nascida na Escola Ecolinguística de Brasília:

Quadro 2: Quadro sinótico comparativo com os princípios da AD, da ADC e da ADE

	AD	ADC	ADE
Ideologia	Parte da perspectiva apresentada por Althusser, para quem a ideologia é um sistema de representações (ideias, valores, noemas regras) que definem o que os membros de determinada sociedade devem valorizar, sentir e fazer. As ideologias são desenvolvidas por	Compreendida a partir da perspectiva de Thompson, que entende ‘ideologia’ “sentido a serviço do poder”, sendo a noção de sentido ligada aos fenômenos simbólicos, como uma imagem, um texto, uma narrativa e etc. Estudar ideologia é um modo de	Parte da noção de ideologia ecológica (ecoideologia), tendo como base a Ecologia Profunda, de Naess. Trata-se de uma perspectiva que se propõe defender o equilíbrio de um ecossistema, ressaltando, nos discursos que têm

	<p>diferentes classes com o intuito de dar uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais. A ideologia marxista seguida pela AD teria o papel de apagar essas diferenças e fornecer um sentimento de identidade social aos membros de uma sociedade.</p>	<p>compreender e explicar de que maneira as formas simbólicas (especialmente a linguagem) são apropriadas para a implantação e manutenção das relações de poder.</p>	<p>sido postos em circulação, enunciados que se articulam de forma contrária às noções ecológicas como diversidade, holismo, adaptação etc.</p>
Sujeito	<p>O que define de fato o sujeito é o lugar de onde fala, lugar ocupada pelo indivíduo durante a produção discursiva. Ao ocupar uma posição, o sujeito passa a ser determinado social, histórica e ideologicamente. Não se trata de um sujeito homogêneo, uma vez que ele se constitui pelos diversos discursos que o atravessam.</p>	<p>O agente-sujeito é uma posição intermediária, que está entre determinação estrutural e agência consciente. O sujeito social, ao mesmo tempo em que sofre uma determinação inconsciente, trabalha sobre as estruturas a fim de modificá-las conscientemente. É como se ele tivesse uma possibilidade de transformar, modificar o social. Ao entrar em contato com os discursos, ele pode escolher se submeter ou se contrapor a eles. Ele é moldado pelas práticas discursivas e também capaz de remodelar e reestruturar essas práticas.</p>	<p>Não é tão importante como na AD e na ADC, embora se possa usá-lo. Seria melhor falar em sujeito ecológico. Está à procura de autorrealização e realização dos demais seres, reclamando para si e defendendo para eles o direito à vida e lutando contra a dor e o sofrimento. Deve ser visto pelas condutas que condigam com os valores ecológicos, de forma que suas atitudes entrem em harmonia com os ecossistemas nos quais está inserido. Se na AD e na ADC o sujeito é apenas social, na ADE, ele é ecossistêmico, isto é, social, mental e natural.</p>
Língua	<p>É uma estrutura opaca, ou seja, os sentidos não são pré-estabelecidos, mas se constituem socio-historicamente. A língua, para a AD, é</p>	<p>A língua é um sistema potencial de significado. Isso significa que a língua se estabelece a partir da interdependência entre</p>	<p>O conceito de língua decorre naturalmente do conceito central do ecossistema, que é a interação. Para a</p>

	atravessa pelos acontecimentos históricos e, portanto, deve ser estudada em relação aos aspectos ideológicos e sociais que se manifestam a partir dela.	forma e função, sendo, simultaneamente, constitutiva e constituída pelo social. Não se pode pensar em sistemas linguísticos isolados, mas em uma inter-relação dialética com o social.	ADE e a Ecolinguística em geral, a língua é como os membros da comunidade interagem verbalmente. Daí a ecologia da interação comunicativa ser o tronco e o cerne da língua.
Discurso	São efeitos de sentido entre interlocutores contextualizados socio-historicamente e ideologicamente. Atividade produtora de sentidos entre falantes.	É a língua em uso, o aspecto da prática social constituída pelo texto (descritiva) e pela prática discursiva (interpretativa).	Não é o núcleo de interesse da ADE. O núcleo é a interação comunicativa. Mas ela não o ignora, considerando-o um produto dessa interação; logo, uma parte dessa interação.
Objetivo	Estudar os enunciados com o intuito de avaliar os contextos de produção dos discursos. Faz descrição e análise.	Analisar os discursos, mas também faz pesquisa-ação para levar certos grupos a se posicionarem dos problemas e fazê-los mudar sua condição sócio-política e cultural.	Investigar como os discursos cotidianos se constituem de forma a negar a ideologia da vida, por estarem mais voltados para a economia, ao passo que a ADE volta-se para a ecologia, que inclui a economia.
Método	Pertence ao campo da linguística, mas é interdisciplinar, buscando complementação na história e na psicanálise. Não tem uma metodologia pronta e acabada, lançando mão dos elementos constitutivos do arcabouço teórico que norteia suas análises. São o objeto e as perspectivas da pesquisa que vão impondo o método. Na	Processo pelo qual se constroem objetos de pesquisa (seleção, coleta e análise de dados), partindo de um tópico de pesquisa, como “sociedade da informação”. Como na ADE, o método depende do objeto de pesquisa, pelo menos até certo ponto, embora tenha também procedimentos metodológicos próprios, como a combinação de análise	Como toda disciplina de base ecológica, a ADE é multimetodológica, não apenas trans, nem intermetodológica. Por seguir a visão ecológica de mundo (VEM), ela pode empregar o método que for necessário no momento de analisar determinado texto. O método é decididamente determinado pelo

	verdade, teoria e metodologia são inseparáveis, como no materialismo dialético e histórico cujas ideias assimilam. As pesquisas são sempre qualitativas e interpretativas.	interdiscursiva de textos com análise linguística e outras formas de análise semiótica.	objetivo. O resultado assim obtido é avaliado na perspectiva da VEM. Mas há uma preferência pelo uso de categorias ecológicas em todos os procedimentos.
Questão-problema	De que modo o contexto de produção interfere no discurso?	Como o discurso se estabelece de forma a contribuir com a mudança ou permanência das práticas sociais?	Como o discurso estabelecido desestabiliza o ecossistema sobre o qual fala, trazendo sofrimento todas as formas de vida?
Fundamentos epistemológicos	Materialismo histórico e dialético, psicanálise e linguística.	Linguística crítica, teorias neomarxistas e Escola de Frankfurt.	Ecolinguística, ecologia, ecologia Profunda, taoísmo e a filosofia de vida de Gandhi.

Fonte: Couto et al (2015, p. 151-153)

Assim, considerando os aspectos basilares da ADE, é possível afirmar que se trata de ecometodologia; eminentemente uma multimetodologia, como explica Couto (2018, p.20):

A ecolinguística não está sozinha no uso da multimetodologia. Ela é adotada também na psicologia ambiental ou ecopsicologia, na sociologia ambiental ou ecossociologia, na antropologia ecológica ou ecoantropologia (a expressão "antropologia ambiental" tende a não ocorrer). Enfim, toda ciência que adota o paradigma ecológico é, em princípio, multimetodológica (COUTO, 2018, p. 20)

Essa referência que ocorre em relação a ‘paradigma ecológico’ não deve confundido com o que, no final dos anos 1990, passaram a chamar de ‘Linguística Ambiental’, em que se fazia a relação da linguagem com questões unicamente ambientais. Ao se falar “ecológico” em Ecolinguística, está-se falando em um sistema holístico de abordagem, uma abrangência temática, em que se analisa a relação da linguagem não com ‘o meio’, mas com ‘seu meio’. É a cahama Visão ecológica de Mundo (VEM), praticada de forma multidisciplinar pelos estudiosos da ecolinguagem no Brasil.

CAPÍTULO 5: PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, expomos o modo como coletamos e como analisamos o *corpus* desta pesquisa. Buscamos, através, inicialmente, da pesquisa bibliográfica qualitativo-indutiva e, em seguida, pela aplicação das categorias da Análise do Discurso Ecológica, chegar às respostas sobre as inquietações que nortearam esta pesquisa. Pareceu-nos um delineamento capaz não exatamente de esgotar as referências epistemológicas que pensamos estar relacionadas ao tema da educação decolonial indígena e à ecolinguística, mas de promover uma importante reflexão sobre o encontro dessas duas abordagens e como isso pode contribuir no cenário da educação e da linguagem.

5.1. Pesquisa bibliográfica qualitativo-indutiva

A metodologia adotada no desenvolvimento deste trabalho sustenta-se na abordagem qualitativo-indutiva, com base não apenas em coleta por meio de pesquisa bibliográfica relacionada à temática, mas sobretudo na análise crítica, busca de significados ideológicos relacionados à prática da educação decolonial indígena no Brasil.

De acordo com Gil (1991), essa forma de familiaridade com o tema torna possível a construção de hipóteses que levem a respostas consistentes em pesquisa de tal natureza. É o que reitera, também, Oliveira (2012), ao afirmar que essa investigação amplia a compreensão dos fenômenos mais relevantes das abordagens realizadas sobre o problema temático.

A pesquisa bibliográfica aqui realizada busca exceder um caráter exploratório-descritivo, acentuando a análise do discurso e o detalhamento dos achados.

Para Minayo (1994), esse é um processo que não se extingue em si mesmo, está sempre sob a condição de inacabado, por realizarmos o que ele chama de ‘aproximações da realidade’, deixando, sempre, espaço a novos olhares, em novos tempos, sob novas ideologias, por serem estes o elementos constituintes do ato investigativo-qualitativo:

- a) é histórico – está localizado temporalmente, podendo ser transformado;
- b) possui consciência histórica – não é apenas o pesquisador que lhe atribui sentido, mas a totalidade dos homens, na medida em que se relaciona em sociedade, e confere significados e intencionalidades a suas ações e construções teóricas;
- c) apresenta uma identidade com o sujeito – ao propor investigar as relações humanas, de uma maneira ou de outra, o pesquisador identifica-se com ele;
- d) é intrínseca e extrinsecamente ideológico porque “veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas e se submete e resiste aos

limites dados pelos esquemas de dominação vigentes” (MINAYO, 1994, p. 21); e) é essencialmente qualitativo já que a realidade social é mais rica do que as teorizações e os estudos empreendidos sobre ela, porém isso não exclui o uso de dados quantitativos (MINAYO, 1994).

Assim, considerando tais aspectos, reiteramos que o fundamento da nossa pesquisa bibliográfica se faz, aqui, na perspectiva epistemológica no debate da decolonialidade indígena, na qual analisaremos o *corpus* indutivamente.

Esse *corpus* é composto por produções acadêmicas de professores indígenas que concluíram o curso de Pós-graduação nível ‘Especialização em Educação Intercultural: Indígenas e Quilombolas’, promovido pelo Instituto Federal do Sertão Pernambucano, no Campus Floresta. Também se compõe de livros paradidáticos produzidos por docentes e alunos de escolas indígenas do sertão pernambucano, além de uma seleção de outras produções acadêmicas publicadas no Brasil (Dissertações, Teses e Artigos científicos) durante o período de 2013 e 2021.

Antes desse processo de análise, mapeamos o estado da arte sobre o que se tem produzido em pesquisa científica sobre nosso tema, delimitando o recorte temporal de 2007, ano em que a Ecolinguística surge como uma nova ciência da linguagem no Brasil, e 2021, momento final desta pesquisa.

Laranjeira (2003) diz que muitos pesquisadores “[...] remetem a concepção do estado da arte para uma pesquisa teórica, de análise do simples acervo bibliográfico que se tenha formado em torno da realidade concreta, e não para uma pesquisa de apreciação desta” (LARANJEIRA, 2003, p. 3). Ao final, delimitamos a busca no assunto específico que se tematiza como “A relação entre a Ecolinguística e a educação decolonial indígena”.

Importante, nesse contexto, observar como afirmam Vosgerau e Romanowski (2014) que

A expressão ‘estado da arte’, ou estado do conhecimento, segundo Brandão, Baeta, e Rocha (1986, p. 7), resulta de uma tradução literal do Inglês, e conforme a autora tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir das pesquisas realizadas em uma determinada área (VOSGERAU E ROMANOWSKI, 2014, p.171)

O complemento a essa ideia é que isso não se restringe a apenas conhecer, registrar, descrever, mas também analisar, interpretar e revelar as perspectivas de observância dos temas envolvidos.

Lakatos e Marconi (1991), quanto ao estado da arte, dizem que o objetivo de procurar tais fontes é o aumento dos esforços na descoberta de conceitos e juízos de valores já manifestados, confirmando as conclusões mostrar contradições ou simplesmente salientar alguns aspectos.

Outro entendimento bastante parecido é o de Gil (2002). Ele denomina o estado da arte como “Identificação das fontes”. Identifica essa etapa do trabalho como procura das fontes capazes de fornecer as respostas adequadas à solução do problema proposto. Diante disso, com o intento de buscar que pesquisas têm sido realizadas em nossa linha de abordagem, observando a contribuição e a relevância social e acadêmica do trabalho, buscamos identificar lacunas deixadas sobre a produção do tema,

[...] discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas (FERREIRA, 2002, p. 258).

Em se tratando de Ecolinguística, identificamos produções escritas de vários autores envolvidos com a disseminação dessa nova ciência da linguagem. Hildo Honório do Couto, considerado o pai da Ecolinguística no Brasil, publicou “Ecolinguística: Estudo das relações entre língua e meio ambiente” pela editora Thesaurus (2007), *Linguística, ecologia e ecolinguística: Contato de línguas*, pela editora Contexto (2009). Em 2012, publicou “O tao da linguagem: Um caminho suave para a redação” pela editora Pontes. Nessas obras, Couto trata da linguagem harmoniosa com o meio, entre as relações interpessoais e no processo de aquisição de escrita, utilizando as teorias da linguística ecossistêmica.

Em parceria com Elza Kyoko N. N. Couto e Lorena A. O. Borges, em 2015, Hildo Honório do Couto também publicou “Análise do discurso ecológica – ADE”, em que busca comprovar o holismo praticado pela Linguística Ecossistêmica, propondo a Análise do Discurso Ecológica (ADE).

Elza Kioko N. N do Couto também publicou, em 2012, “Ecolinguística e imaginário”, pela editora Thesaurus e , em 2013, “Ecolinguística: Um diálogo com Hildo H. do Couto”, pela editora Pontes. Nessa produção, a autora aborda o encontro entre a Antropologia do Imaginário, de Gilbert Durand, tema abordado pelo grupo de pesquisa da Universidade Federal de Goiás, e a Ecolinguística, ciência sob estudo no grupo de pesquisa da Universidade de Brasília. O papel

da nova ciência da linguagem protagonizada pela ecolinguística é tratado pelos autores, considerando suas contribuições para o campo do discurso.

Davi Albuquerque e Gilberto Paulino de Araújo, em parceria com Elza Kioko N.N. do Couto, organizaram, em 2013, um livro com seleção de ensaios escritos por pesquisadores dessas duas áreas: “ Da fonologia à Ecolinguística: Ensaio em homenagem a Hildo Honório do Couto”. Na abordagem, deu-se foco em questões relativas à educação, à antropologia e às ciências sociais, com sua introdução na área de linguística, análise do discurso e literatura.

Na primeira parte da obra, em abordagem feita por Maria Thereza de Queiroz Guimarães Strôngoli, da PUC-SP, aos regimes diurno e noturno pensados por Durand foi adicionado o regime crepuscular, que seria o regime sintetizador ou harmonizador dos dois primeiros.

A segunda parte trata da chamada “Escola Ecolinguística de Brasília”, partindo do conceito central da ecologia, do ecossistema, motivo pelo qual recebeu o nome de Linguística Ecolinguística. O meio ambiente natural, o mental e o social da língua recebeu especial atenção na abordagem de todos os ensaios ecolinguísticos presentes na obra.

Em 2016, "O paradigma ecológico para as ciências da linguagem: Ensaio Ecolinguísticos Clássicos e Contemporâneos" foi publicado sob organização de Hildo Honório do Couto, Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto, Gilberto Paulino de Araújo e Davi Borges de Albuquerque. Esse livro foi o primeiro com coletânea de ensaios exclusivamente ecolinguísticos publicada no Brasil.

Começa com um texto do precursor da Ecolinguística, Edward Sapir, “Língua e ambiente”, seguido de “Língua e ambiente”, do chamado pai da disciplina, Einar Haugen, passando pelo texto “Ecolinguística – a história de uma ideia verde para o estudo da linguagem”, escrito por Alwin Fill, juntamente com Adam Makkai.

As demais escritas são de colaboradores de diversos países da Europa, da Austrália e dos Estados Unidos. Os temas tratados cobrem as diversas áreas em que a ecolinguística está subdividida: crítica, ecocrítica, dialética, linguística ambiental, linguística ecolinguística e Análise do Discurso Ecológica (ADE).

Ante os achados, seguimos a análise do estado da arte envolvendo o tema da pesquisa, considerando os aportes já existentes relacionados à nossa abordagem e, também, considerando as lacunas deixadas no campo da ciência por nós abordado, conforme definem Romanowski e Ens (2006):

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Para tanto, acessamos a Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, e, utilizando o termo delimitador “Ecolinguística”, para identificar trabalhos acadêmicos, encontramos 6 (seis) teses e 4 (quatro) dissertações cujos títulos e abordagem se referem à Ecolinguística.

A tese “Uma visão ecolinguística da folia da roça de Formosa (GO)”, defendida por João Avelar Filho, em 2015, descreve e analisa a linguagem da manifestação popular da Folia da Roça, realizada na região de Formosa-GO, com o foco voltado para os rituais que se desdobram nas rezas e histórias de vida. O autor defende que a linguagem da Folia da Roça conserva elementos antigos da tradição ibero-cristã, adaptados à realidade local. Tais influências foram investigadas usando o arcabouço teórico da Ecolinguística, buscando descrever os processos interacionais nos quais suas categorias se manifestam

Em “Vale do Amanhecer como comunidade de fala: uma visão ecolinguística”, tese cuja defesa foi feita por Genis Frederico Schmaltz Neto, no ano de 2017, o autor discute o conceito de Comunidade de Fala aplicado à comunidade mística religiosa sediada em Brasília intitulada Vale do Amanhecer. O paradigma ecolinguístico foi utilizado para análise de documentos e estudo de caso.

A tese “A escrita oralizada dos anúncios populares em Ceilândia: uma perspectiva ecolinguística”, do autor Altair Martins Gomes, defendida em 2015, na Universidade de Brasília, apresenta um estudo ecossistêmico sobre a escrita oralizada dos anúncios populares na cidade de Ceilândia, região administrativa do Distrito Federal. A ecolinguística foi utilizada para investigar os diversos fenômenos fonético-fonológicos encontrados nos dados, observando as formas vernáculas encontradas no Português Brasileiro.

Em “Estudo arqueo-ecolinguístico das terras tropicais Sul-Americanas”, tese de Marcelo Pinho De Valhery Jolkesky, defendida em 2016, o autor apresentou um modelo diacrônico da diversificação linguística na região tropical da América do Sul, mapeando as esferas de interação ali existentes durante a pré-história. O conceito de arqueo-ecolinguística

foi aplicado na busca de dados linguísticos, arqueológicos, antropológicos, (etno-)históricos e genéticos representativos da linguística ecossistêmica.

“As inter-relações entre língua, corpo e cultura na roda de capoeira sob o viés da ecolinguística”, tese de Zilda Pinheiro, cuja defesa se deu em 2017, descreveu e analisou as inter-relações entre língua, corpo e cultura na interação comunicativa da roda de capoeira, sob o viés da Ecolinguística.

Roberto Lestinge, com sua tese “Belo Monte: um estudo crítico-discursivo e ecolinguístico de notícias veiculadas no Jornal Nacional”, defendida em 2014, analisou o discurso produzido pelo Jornal Nacional (JN) da TV Globo sobre o tema da construção da usina hidrelétrica de Belo Monte, sob a Análise Crítica do Discurso (ACD) e Ecolinguística. Lestinge fez conexão entre as categorias da ACD e as categorias da Ecolinguística, considerando os ambientes natural, mental e ambiental da linguagem, observando a intencionalidade do discurso dito ecológico das reportagens.

Com a dissertação defendida em 2018, sob o título “Um estudo ecolinguístico do uso de preposições em redações de vestibulares”, Lajla Simião abordou o papel das preposições na comunicação, ao estabelecerem relações lógicas entre os elementos da língua. Para tanto, Simião tratou dos aspectos endoecológicos, categoria da Análise do Discurso Ecológica, que trabalha com a estrutura interna da linguagem.

“Do que não tem semente: reflexões ecolinguísticas sobre a categorização nominal no Wakalitesú”, dissertação escrita por Roberto dos Santos Sotero, em 2019, sob os preceitos da do ecossistema linguístico, buscou categorizar a classe nominal de palavras dos falantes do Wakalitesú, da família linguística Nambikwára, língua indígena não pertencente a nenhuma família linguística ora conhecida, falada pelos nambiquaras.

Em 2015, a dissertação de Lorena Araújo de Oliveira Borges “A constituição de uma escola ecossistêmica: novas práticas educacionais sob a perspectiva da ecolinguística e do imaginário” abordou diferentes campos epistemológicos para observar e analisar a constituição de uma instituição de ensino ecossistêmica. A autora deu enfoque na vertente ecossistêmica desenvolvida no eixo Brasília-Goiânia, e da Antropologia do Imaginário, de Gilbert Durand.

Natália de Paula dos Reis defendeu a dissertação “Um olhar ecolinguístico para os saberes e as práticas de “raizeiros” da cidade de Nova Glória (GO)”, em 2019. As práticas e os

saberes dos raizeiros foram analisadas em sua relação com o meio e os indivíduos e destes com outros indivíduos (comunicação).

Quando a busca se fez com os termos indicadores “Educação decolonial”, encontramos 3 (três) pesquisas realizadas – uma tese e duas dissertações.

Com a tese “Educação intercultural e o Projeto Encontro de Saberes: do giro decolonial ao efetivo giro epistêmico”, escrita por Raoni Machado Moraes Jardim, defendida em 2018, pesquisou-se a interculturalidade na docência e na produção de conhecimento no ensino superior dentro do âmbito latino-americano. Jardim produziu uma revisão bibliográfica sobre o pensamento moderno ocidental hegemônico e o campo científico, em sua relação com as atuais questões étnico-raciais na América Latina.

A dissertação “Kovae ta’angá Escolas Mbyá Guarani na Bienal do Mercosul: reflexões sobre educação e estética decolonial”, de Dannilo Cesar Silva Melo, foi defendida em 2016 e trata da educação indígena como semeadora de éticas-estéticas, tanto em escolas como em outros espaços educativos. Para Melo, a ritualização ressignificada no cotidiano origina um olhar integral da realidade, com características interculturais.

Outra dissertação aborda o tema decolonial: “Epistemologia da produção de teses de doutorado e dissertações de mestrado sobre educação comparada do Brasil e da Argentina com ênfase em reformas educacionais: uma abordagem a partir da teoria decolonial “. A autora é Taiani Vicentini, que defendeu o trabalho em 2019, na Universidade Regional de Blumenau (SC). Os preceitos da decolonialidade serviram de base para se analisarem os mecanismos de elaboração da pesquisa acadêmica no Brasil em comparação com outras áreas da América Latina.

Ao mudarmos a pesquisa para os descritores “Educação indígena”, encontramos 170 (cento e setenta) abordagens na Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações. Destas consideramos as teses e dissertações recentemente defendidas no Brasil, considerando os anos de avanços ocorridos na legislação do país quanto à implementação e fortalecimento dessa prática educacional no Brasil.

Por exemplo, a dissertação “Educação indígena x educação escolar indígena; um aprendizado diferenciado”, defendida por Sâmara Leila Cunha Mendes, em 2019, reflete a respeito da construção da escola, chamada “decolonial”, com base em pesquisa realizada com

os Kaingang da Terra Indígena Guarita (Rio Grande Sul). Mendes focaliza estudo da língua kaingang e o artesanato produzido na escola.

Analizamos, também, a dissertação “Música, educação e currículo: propostas pedagógicas na educação indígena”, de Cainã Queiroz Silva, que defendeu seu trabalho em 2019. Silva abordou as novas propostas pedagógicas na Licenciatura para a formação de professores indígenas da Universidade Federal de Goiás – UFG. Observou que as licenciaturas interculturais visam discutir possibilidades de ensino em que saberes ocidentais e não ocidentais ocupem a instituição formal, denominada escola tradicionalmente ocidental. No trabalho da autora, observou-se que a música surge como proposta pedagógica para povos indígenas, como os Krahô e Apinajé, e que, através da Licenciatura intercultural da Universidade Federal de Goiás, professoras e professores estabelecem diálogos entre a universidade e a comunidade indígena.

Em “Comissologia num castelo da educação escolar indígena”, dissertação defendida por José Roberto Sobral, em 2018, o autor estabeleceu um campo de experimentações em que se relacionam episódios de sua expulsão do local de trabalho – algo que é assumido na pesquisa como um traço anti-heroico diante do enredo clássico do trabalho de campo na antropologia – com episódios de O Castelo, de Kafka, nos quais se busca uma teorização do cansaço na Administração Pública, a partir da proposta de uma antropologia amadora.

Defendida na Universidade Estadual Paulista (UNESP), em 2017, a dissertação “Política nacional de saúde indígena e educação escolar indígena: uma análise de contingências”, de Felipe aborda o Censo Demográfico realizado pelo IBGE (2010) com a população indígena brasileira. O autor revelou uma ampla diversidade étnica e linguística no país, com estimados 305 povos indígenas e 274 línguas faladas. E observou que a Constituição Federal (CF) de 1988 consolidou o direito dos povos indígenas aos territórios e estabeleceu bases para garantir, posteriormente, legislações indigenistas de educação escolar indígena.

“Políticas educacionais para povos indígenas no Brasil: interculturalidade e seus desafios na educação escolar indígena”, escrita por Susana Andréa Inácio Belfort, é uma dissertação defendida em 2016, que aborda a relação histórica entre Estado e povos indígenas no Brasil, considerando a adoção de políticas que, inicialmente, geraram extermínio em massa dos povos nativos e, em seguida, numa tentativa forçada de assimilacionismo destes povos à sociedade nacional, à custa de sua erosão linguística e cultural, cria novo paradigma ao

reconhecer a diversidade cultural e o multiculturalismo como princípio basilar para a educação indígena.

Analizamos, também, a dissertação de José Lopes da Cunha Júnior, da Universidade Federal de Pernambuco, defendida em 2016, cujo título é “Educação escolar indígena em Pernambuco: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas”. Cunha Júnior abordou a relação dos povos indígenas em Pernambuco com o estado, considerando a formação da instituição educacional indígena nos territórios de cada etnia. O autor trata do que chamou “omissão do estado de Pernambuco” e observou, sob a perspectiva decolonial, o quanto as comunidades conseguem retomar aspectos culturais e identitários no processo.

A tese “Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá”, defendida por Michele Aparecida de Sá, em 2015, aborda a interface da educação indígena em construção ante a educação tradicional, considerando as crianças indígenas com deficiências físicas e intelectuais. A autora fala da escassa educação especial em relação com a escola indígena na Terra de Araribá, no estado de São Paulo. Aborda, ainda, os limites e as possibilidades das escolas em relação aosi indígenas com deficiência.

Ao utilizarmos os termos descritores “Educação decolonial indígena” na Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, “nenhum registro foi encontrado”.

Isso reflete certa lacuna quanto às pesquisas acadêmicas atuais, no quesito relacional da educação indígena com os preceitos da decolonialidade tratada por pensadores da América do Sul e da América Latina. Tal aspecto, elemento especialmente abordado em nossa pesquisa, deixa-nos uma dimensão importante para acometer o tema.

De igual modo, ao utilizarmos os termos delimitadores na pesquisa “Educação decolonial e Ecolinguística”, nenhum registro foi encontrado na Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

Ao longo deste mapeamento, não encontramos relação direta entre essas duas vertentes científicas – a decolonialidade e a ecolinguística. Isso revela que a busca pelas ligação entre ambos sistemas educativo-linguísticos pode render grandes achados, capazes de contribuir com a Ciência da Linguagem e suas vertentes.

Modificando a base de dados, fomos ao Google Acadêmico e Scielo.br e utilizamos os descritores na pesquisa exploratória com as expressões-chave “Ecolinguística e

Decolonialidade”, “Ecolinguística e Educação Decolonial”, “Ecolinguística e Educação Indígena” e “Linguística Ecolinguística”.

Quando utilizamos as palavras-chave “Ecolinguística e Decolonialidade” no Google Acadêmico, obtivemos 10 (dez) resultados - destes, dois eram resumos desta pesquisadora em eventos : o primeiro no portal de Conferências da Unicap, referindo-se ao IV Seminário Internacional Pós-Colonialismo, Pensamento Descolonial e Direitos Humanos na América Latina, realizado em agosto deste ano; e o segundo sobre o III Encontro Brasileiro de Imaginário e Ecolinguística, realizado em 2017, no Campus da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Dos outros oito achados, apenas uma dissertação e um artigo tratavam do tema com a relação requerida. A escrita dissertativa “Um olhar ecolinguístico para os saberes e as práticas de “raizeiros” da cidade de Nova Glória (GO)” (já exposta neste mapeamento) fora produzida na Universidade Federal de Goiás, em 2019. O artigo “Poéticas indígenas de resistência e reconstrução plural de comunidade”, foi publicado na revista *Nômadias*, da Universidade Central (DIUC), Instituto de Estudos Sociais Contemporâneos em Bogotá—Colômbia, em 2017.

Os demais achados se deram em forma de edital de inscrição, seleção ao curso de Doutorado em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás para 2019, em forma de resumos de eventos, a exemplo do ocorrido no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação Intercultural (NIPPE) dos Centros Interdisciplinares do ILAACH, em 2019, e em forma de Anais da IV Jornada Internacional de Ecologia e Línguas, da Universidade de Córdoba, Espanha, Sob o título: “Os discursos sobre ecologia e ambiente em seus interstícios linguísticos, semióticos e educacionais”, ocorrida em 2017. Todos fazem, de alguma forma, relação entre ecolinguagem e educação, sem necessariamente, reportar-se à decolonialidade.

Ainda na base de dados Google Acadêmico, utilizamos os termos descritores “Ecolinguística e educação decolonial” e obtivemos 5 (cinco) resultados. Quatro destes referem-se a resumos e edital já citados na busca anterior. O quinto achado trata-se da dissertação “O calendário agrícola na comunidade Kalunga Vão de Almas: uma proposição a partir das práticas de manejo da mandioca”, produzida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável (PPG-PDS), com área de concentração em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais, da Universidade de Brasília.

Ao utilizarmos as palavras-chave “Ecolinguística e educação indígena”, considerando a produção dos últimos anos e a escrita em língua portuguesa, conseguimos, no Google Acadêmico, aproximadamente, 139 resultados.

Um dos artigos, publicado na única revista especializada em Ecolinguística no Brasil - Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem (*ECO-REBEL*), fala dos “Múltiplos olhares em Linguística e Linguística Aplicada”, artigo de Davi Albuquerque, de 2016. O autor traz uma inegável contribuição da ecolinguagem no universo da linguística aplicada – nas inter-relações sociais, na produção textual acadêmica e nos diversos meios de comunicação em que a escrita é determinante.

Assim, restringindo a pesquisa aos termos descritores “Ecolinguística e educação decolonial indígena”, considerando a reserva de tempo proposta como critério de inclusão nesta pesquisa, o Google Acadêmico, o Scielo.br e a Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia não apresentaram achados, considerando título do trabalho e tema abordado.

5.2. Uso da Análise do Discurso Ecológica na pesquisa qualitativa

A ADE foi utilizada no contexto da pesquisa qualitativa, em sua capacidade multimetodológica e holística, que observa as relações em sua totalidade: só é possível compreender a língua em seu contexto completo, que significa a linguagem na relação com o seu meio ambiente, num processo de interação constante e de cenários e atores que se diferenciam em suas diversas formas de ecologia. Isso, distinguindo a metodologia da coleta da metodologia da análise, visto que, como enfatizamos anteriormente, não nos detemos a coletar dados e informações apenas num processo descritivo, mas avançamos à análise e à interpretação das informações, articulando-as com a base teórica desta pesquisa, a fim de expormos, com clareza, as respostas ligadas às nossas inquietações iniciais.

Em conformidade com a proposta da multimetodologia da ADE, este estudo também se encaixa na estratégia de pesquisa exploratória, que tem a finalidade de proporcionar mais informações sobre o assunto investigado.

As categorias da ADE, já expostas no capítulo 4 desta tese, são instrumentos utilizados para a realização dessa análise qualitativo-indutiva do corpus da pesquisa.

Focalizamos quatro dessas categorias para o trabalho final de análise do corpus. São

elas: o Ecosistema Fundamental da Língua (Povo- Língua- Território), a Endoecologia, a Exoecologia e a Rede de Interações Orgânicas (RIO).

Os elementos da EFL (Povo-Língua-Território) foram norteadores da análise de relações buscadas entre a educação decolonial indígena e a ecolinguística, considerando sua relação com os seis eixos básicos dessa prática educativa nas aldeias (1º Terra: reconhecimento do território como o espaço sagrado de habitação natural, lugar dos mitos, conhecimentos, tradições (repleto de significados); espaço de moradia dos antepassados, fonte de inspiração para interação com a mãe natureza; 2º Identidade: nascida a partir do território, é fortalecida e reelaborada, sempre, nas formas de convivência, nos espaços e tempo do cotidiano, da relação com os Encantados; 3º Organização: meio de fortalecer politicamente o próprio povo, como base de sustentação nas tradições religiosas e sociais, na perspectiva da luta pela autonomia plena; 4º História: busca-se compreender as relações da convivência social, cultural, histórica e a relação com o território, como condição essencial para o fortalecimento das lutas travadas socialmente, politicamente; 5º Interculturalidade: reconhecimento da diversidade étnica e cultural do próprio povo, do país e de outras formas de expressão fora dele, considerando o respeito a outras formas de viver, pensar e conviver entre diferentes povos; 6º Bilíngue: o acesso à língua portuguesa, como mecanismo de inclusão social, deve ser considerado pleno, sem, no entanto, esquecer o léxico e a estrutura da linguagem de cada etnia, no contexto dos povos indígenas, para que as novas gerações continuem a se reconhecer na linguagem de seu povo).

Através da tríade da Análise do Discurso Ecológica, verificamos as relações entre os princípios epistemológicos que fundamentam a formulação das inquietações expressas nesta tese, inicialmente.

Com a Endoecologia, observamos a escolha léxica e sua relação com a produção de sentidos pretendida pelos enunciadores das produções acadêmicas a respeito da temática pesquisada. É a chamada “ecologia interna”, que atua em conjunto, numa rede de interações linguísticas, semânticas e sistêmicas.

Esse contexto geral formata o espaço disposto à organização endoecológica da língua, compondo a semântica, o ritmo discursivo, a estrutura frásica. Do ponto de vista endoecológico da linguagem, analisamos as sequências vocabulares, as intermediações sintáticas e outros aspectos gramaticais e linguísticos do texto. Assim, o entrelaçamento de informações e palavras configura e reconfigura significados em análise. Podemos, então, afirmar que toda essa organização endoecológica da língua na forma de redes de interações orgânicas referencia a informação e a intencionalidade do enunciador do texto.

A Exoecologia serviu-nos de mecanismo para análise do aspecto dialógico da linguagem com vozes externas ao texto, observando-se o modo como as formas linguísticas “conversam” com outras vozes externas ao texto. É um importante demonstrativo do eco que a educação decolonial indígena tem causado na América Latina, no Brasil, na forma de interdiscursos.

A metaforização, as alusões, as analogias também mantêm relação com a análise exoecológica, observando-se a co-participação do leitor na formação de sentido do enunciado.

Essa condição permite que a interlocução seja ativa em todos os ângulos do cenário, atentando ao que diz Couto (2014) a respeito dos rizomas multidirecionais que a visão ecossistêmica da língua nos propõe:

Após as visões de língua como organismo e como vírus, respectivamente, surgiu a visão ecossistêmica de língua, segundo a qual ela é basicamente interação e suas representações devem ser do tipo redes ou rizomas multidirecionais e multilaterais. Enfim, esta última representação contém as demais em seu interior, é mais ampla do que elas. (COUTO, 2014, p. 26)

A abordagem exoecológica da linguagem também está relacionada com a conversação entre textos, desdobrando-se sobre a dialogia da enunciação -os intertextos, os interdiscursos-, condiderando, sobretudo, o contexto de produção.

Por tais razões, a exoecologia, os sistemas externos de produção do texto, as influências situacionais – sociais, políticas, culturais, ambientais - que atuam sobre a elaboração das produções acadêmicas nortearam os resultados encontrados a respeito da visão crítica dos enunciadores.

Isso diz respeito ao campo da multimetodologia que citamos anteriormente, de modo que, atentando ao que afirmam Günther, Elali e Pinheiro (2004, p. 7): “é recomendável que os instrumentos empregados forneçam informações sobre aspectos complementares do fenômeno de produção dos discursos”. Assim, a ênfase dada às categorias – endo e exoecológica - não ocorreu, nesta pesquisa, de modo aleatório, visto que os dois mecanismos de análise se complementam, trazendo essa visão ampla da produção acadêmica.

Com a categoria Rede de Interações Orgânicas (RIO), realizamos a análise do diálogo entre todas as produções acadêmicas selecionadas para esta pesquisa – seus encontros, desencontros e aspectos complementares quanto à visão crítico-ideológica a respeito da educação indígena decolonial.

Essa ecologia da interação comunicativa (EIC) encarrega-se de concentrar esse fluxo interacionaldo. Observamos, através da RIO e da EIC, como os elementos linguístico conversam com a realidade social e política em que o ato de produção acadêmica está inserido.

As regras interacionais são pesquisadas inter-relacionando os elementos extralinguísticos, sendo muitos deles partes da AD, como práticas e interações sociais, existentes em uma interação discursiva com suas manifestações no discurso e sua presença, ou influência, nos ecossistemas (mental, natural e social) em que vivem os indivíduos e onde o discurso foi produzido. (COUTO, 2015, p.502)

Diante disso, vê-se o quanto a exoecologia, os sistemas externos de produção do texto, as influências situacionais – sociais, políticas, culturais, ambientais - que atuaram sobre a elaboração dos textos acadêmicos nortearam os resultados encontrados a respeito do olhar dos autores sobre a educação decolonial indígena no Brasil.

Assim, no capítulo a seguir, apresentamos a análise do *corpus*, partindo das categorias de análise da ADE, bem como de todo o aporte teórico mencionado até aqui, nesta tese.

CAPÍTULO 6: EDUCAÇÃO DECOLONIAL INDÍGENA SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO ECOLÓGICA/ LINGUÍSTICA ECOSSISTÊMICA

Neste capítulo, chegamos ao ápice da pesquisa, em que o intuito é analisar o *corpus* e proporcionar respostas às inquietações que nos acompanharam durante esta pesquisa.

Inicialmente, partimos do *corpus* selecionado no curso de ‘Especialização em Educação Intercultural: Indígenas e Quilombolas’. São Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) produzidos por professores indígenas que atuam na educação decolonial, em suas aldeias. Em seguida, analisamos o material paradigmático nascido dessa prática educacional – parte do *corpus* adquirido através da *internet*. No terceiro momento da análise, utilizamos outras produções acadêmicas -Teses, Dissertações, Artigos científicos- a respeito da educação decolonial indígena no Brasil.

Reiteramos que o olhar acadêmico sobre a educação indígena decolonial será analisada sob a perspectiva da Análise do Discurso Ecológica, utilizando-se as categorias Endo e Exoecologia da língua e as Redes de Interação, com todo o aporte teórico já exposto aqui, para buscarmos as respostas enumeradas no início da presente tese.

Sendo esta uma pesquisa sob a perspectiva da Ecolinguística, lembramos que o recorte temporal do *corpus* em análise é de 2007 (quando a Ecolinguística surge no Brasil, como uma nova ciência de estudos da linguagem) a 2021 (período final da seleção de produções acadêmicas).

6.1. Análise do *corpus*

As produções acadêmicas que compõem a primeira parte do *corpus* desta pesquisa (Quadro 03) são frutos do Curso de Especialização em “Educação Intercultural no Pensamento Decolonial” que, através da Resolução nº 45 do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambuco, teve seu nome alterado para Curso de Pós-Graduação Lato sensu em “Educação Intercultural: Indígenas e Quilombolas”. Ademais, a mesma Resolução determinou a reformulação do projeto pedagógico do curso, que é oferecido no campus Floresta-PE, desde fevereiro de 2015, sob a então Resolução de nº 55 do Conselho Superior de 15 de dezembro de 2014.

O curso atua sob a Coordenação ampliada do professores doutores do IFSertão PE Edivania Granja da Silva Oliveira e Herlon Alves Bezerra, com apoio da Comissão de

Professores Indígenas de Pernambuco e do Núcleo de Educação da Comissão de Articulação das Comunidades Quilombolas de Pernambuco.

O objetivo principal do curso é atender às demandas da formação continuada de profissionais da educação indígena e quilombola que atuam no estado de Pernambuco, apesar de também reservar vagas aos que atuam em educação direcionada a tais povos, em áreas circunvizinhas.

Há intensa preocupação com o perfil curricular que é imposto à educação de indígenas e quilombolas da região, razão pela qual a estrutura do trabalho curricular no curso é norteada pela história étnico-social e político-econômica das relações entre o Estado e esses grupos sociais em todo esse território, o que corrobora o pensamento de Maher (2006), quando afirma que “a formação específica docente para educação escolar indígena abarca, além da elaboração do material didático, o domínio do conhecimento e cultura étnicos próprios e dos conteúdos acadêmico não-indígenas” (MAHER, 2006).

6.1.1 Primeira parte do *corpus*

6.1.2 *Produções acadêmicas de professores indígenas*

Quadro 03: Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) produzidas no âmbito do Curso de Especialização em Educação Intercultural e Quilombola, do Instituto Federal do Sertão Pernambucano.

Produção	Título	Autor (a) (es) (as)	Ano	Palavras-chave
TCC 1	Espaços pedagógicos na educação indígena Pankararu	Maria Jacielma Monteiro do Nascimento Meire Jane dos Santos Whodson Silva	2021	Cordel. Povos Indígenas. Pankararu. Educação.
TCC 2	A formação dos/as professores/as indígenas Xukuru: outros territórios de saberes de uma educação específica, diferenciada e intercultural	Raquel Aparecida Cordeiro de Oliveira Valdejane Cordeiro de Oliveira Maria Roseane Cordeiro de Oliveira	2021	Educação Xukuru. Educação escolar Xukuru. Formação de professores. Decolonialidade.
TCC 3	Análise do projeto político-pedagógico do povo Atikum	Maria das Dores da Silva	2020	Educação Atikum. Escola indígena. Intercultural.
TCC 4	Desafios e limites das práticas de gestão escolar do povo Truká	Edilene Bezerra Pajeú	2017	Escolas indígenas. Função social da escola. Práticas e

		Maria Eunice Alventina da Silva França		desafios. Gestão escolar Truká.
TCC 5	Povo Entre Serras: as mudanças no contexto educacional após processo de estadualização das escolas indígenas de Pernambuco.	Antônia Marina Pereira dos Anjos Flaviana Monteiro de Carvalho Maria Aparecida Santos da Silva	2018	Povos indígenas. Educação Indígena. Políticas públicas.
TCC 6	Povo Truká: uma educação escolar específica e diferenciada	Lauane dos Santos Vivência Maria da Silva	2016	Educação Truká. Formação docente. Ensino diferenciado.
TCC 7	Autonomia indígena: direito a uma educação escolar específica e diferenciada.	Maria Aparecida Pereira Maria Tatiana da Silva Menezes Ronaldo José dos Santos	2016	Educação Escolar Indígena. Cultura. Interculturalidade. Povo Pankararu.

Fonte: Autoria própria

6.1.3 Análise de recortes do TCC 1

A primeira análise do *corpus* é do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado ‘Espaços Pedagógicos na Educação Indígena Pankararu’, de autoria de Maria Jacielma Monteiro do Nascimento, Meire Jane dos Santos e Whodson Silva (2021). Os autores iniciam a abordagem enfatizando a importância dos “espaços na experiência Pankararu de relação com o seu território” (p. 02, 2021).

Observemos, com base na tríade da EFL, categoria da ADE, que a relação explícita formulação da ideia de que ‘povo’ e ‘território’ são complementares no processo de construção identitária, elemento exposto na sequência “experiência Pankararu”, aspecto também analisado sob o prisma da endoecologia. Os autores acentuam tal posicionamento ao referenciarem, logo em seguida, “os diferentes espaços onde se dá a troca de conhecimentos e, conseqüentemente, do papel social dos detentores e mediadores desses conhecimentos”.

Endoecologicamente, poder-se-ia pensar que “diferentes espaços” e “território” entrariam em distanciamento geográfico e/ou semântico, por estarmos trabalhando a ideia de lugar-escola, onde a prática educacional está ocorrendo, visto os autores terem utilizado a expressão “espaços pedagógicos” no título do trabalho. No entanto, o conceito desse espaço-

território, ligando-se à tríade ecolinguística e ao primeiro eixo decolonial (Terra), mostra-nos que transcende o aspecto físico, estendendo-se ao caráter epistemológico dos saberes tradicionais, do sagrado do povo Pankararu.

Nesse aspecto, lançamos mão, também, da exoecologia da linguagem, para aludir às diversas formas de conhecimento dos quais o leitor deve ter conhecimento (ou ao menos, noção de sua existência), para compreender que é a partir da terra, do território, como espaço sagrado, que a comunidade vivencia sua relação com a natureza, com os encantados, com sua história e, conseqüentemente, vê fortalecida sua identidade – fundamento maior da educação decolonial.

Entendemos o território como um ambiente central para a formação das e dos indígenas, que devem não apenas compreender os conhecimentos advindos, por exemplo, do português e da matemática, mas sobretudo, dos conhecimentos sobre a própria afirmação identitária, da relação com a natureza e a preservação ambiental, e sobre os valores das práticas rituais de nossos ancestrais (NASCIMENTO; SANTOS; SILVA, p.02, 2021)

É possível notar a reiteração do posicionamento inicial dos autores, observando, ainda, que, endoecologicamente, a expressão “não apenas compreender os conhecimentos advindos, por exemplo, do português e da matemática” demarca o caráter de interculturalidade definido no quinto eixo da educação decolonial. Ao escreverem “não apenas”, “mas sobretudo”, enfocase a necessidade de obter, sim, o conhecimento curricular normativo, visto os indígenas estarem inseridos numa sociedade com sistemas e determinações bem postas para a inclusão socio-político-cidadã e, principalmente, resguardar o conhecimento identitário do povo Pankararu. Esse é um dos aspectos que aludem à ‘Ecologia dos Saberes’, teorizada por Sousa Santos (2010), em que epistemologias se encontram, em que saberes científicos já consagrados se unem à ciência dos povos tradicionais na construção e reconstrução de histórias e sociedades.

Essa ideia de convivência faz, através da exoecologia da linguagem, clara analogia com a chamada “ecologia dos saberes”, abordada pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2010), que reconhece a interação e, ao mesmo tempo, a interdependência entre as epistemologias – tradicionais e científicas:

Na ecologia dos saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por outro lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que têm se tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interação e a

interdependência entre saberes científicos e outros saberes, não científicos (SOUSA SANTOS, 2010, p.57)

Observemos, assim, o entrelaçar de vozes, na chamada Rede de Interações Orgânicas, em que linguagem e ideologia se encontram na defesa de uma caráter epistemológico – questão relevante a esta pesquisa, que busca mostrar a relação entre a ecolinguística e a educação decolonial indígena.

Ademais, nesse mesmo recorte de Nascimento, Santos e Silva (2021), reconhecemos a presença do sexto eixo da educação decolonial (Bilinguismo), pois o acesso à língua portuguesa como mecanismo de inclusão social não significa a perda do contato com o léxico da própria etnia. As expressões “relação com a natureza” e “valores das práticas rituais de nossos ancestrais” remotam, endo e exoecologicamente, ao acesso a dizeres próprios da identidade linguística indígena, em sua celebrações.

E reiteram: “Apresentamos o conteúdo programático, mas não nos limitamos a ele, buscamos, no nosso território, os elementos que nos ensinam sobre a nossa identidade, mobilizações e direitos”.

Quanto à formação curricular, os autores confirmam o fator central do grande debate e motivo de mobilização constante entre os docentes indígenas: a formação do conteúdo programático indicado pela Secretaria do estado de Pernambuco, em consonância com o Ministério da Educação, que, em sua essência, não atende às demandas idetitárias, históricas e sociais desses povos tradicionais. Por essa razão, lutam, firmemente, pelo reconhecimento da inclusão dos rituais e outras formas de expressões de cada etnia no calendário escolar.

Na primeira unidade, o tema é a ‘corrida do imbu’, um dos eventos mais sagrados para nós Pankararu, momento esse de reafirmar a identidade cultural. [...] Na última unidade, trabalhamos os direitos e deveres dos indígenas, onde aprendemos cada vez mais sobre a legislação específica e diferenciada a qual podemos acessar (NASCIMENTO; SANTOS; SILVA, p.11, 2021)

Notemos, nesse recorte, a conexão entre o ‘Povo’ e o ‘Território’, dois dos elementos da EFL, e os eixos decoloniais ‘Terra’, ‘História’ e ‘Organização’. Isso se faz com a complementação curricular nas escolas indígenas, considerando os marcos valorativos do povo Pankararu. O ‘imbu’ (ou ‘umbu’) anuncia aos Pankararu, com a queda do primeiro fruto maduro no ano, como será a safra, e a etnia começa o ritual da corrida, que acontece nas aldeias Brejo dos Padres e Serrinha, situadas no sertão pernambucano. Exoecologicamente, a co-participação do aluno, do leitor e das pessoas externas à etnia que mantêm contato com o ritual exige prévio

conhecimento da relação deste com os ‘encantados’, que são comandados pelo ‘Mestre-Guia’, regido por uma entidade que os indígenas chamam ‘Deus’.

É certo que essa difusão de termos, ideias e saberes são pré-requisitos para que se compreenda a importância do ritual para a etnia, em sua construção histórica e identitária. Não havendo tal noção, será impossível ocorrer a interação orgânica que a linguística ecossistêmica crítica propõe. Desse modo, vê-se que pensar a língua e sua interação como cerne conectivo das relações é essencial para promover o processo da interculturalidade.

Outro aspecto relevante no recorte se mostra nas expressões “direitos e deveres” e “legislação específica e diferenciada”, que remontam à ideia de ‘Organização’, prevista no terceiro eixo decolonial. Na endoecologia da língua, os conceitos de ‘direitos dos indígenas’ e ‘deveres dos indígenas’, com seus modificadores adjetivos restritivos, distanciam o confronto semântico entre ter direitos e ter deveres.

Vemos que a ideia é referenciar uma organização interna que busca, no equilíbrio, a formatação da cidadania do povo como um bem da coletividade. Isso está absolutamente ligado ao centro ideológico da ADE, cuja perspectiva se propõe defender o equilíbrio de um ecossistema, ressaltando, nos discursos postos em circulação, enunciados em que se articulam as noções ecológicas como diversidade, holismo, adaptação.

Também podemos ver, baseados na rede de interações orgânicas (RIO), a abordagem de Viveiros de Castro (2018) como eco dessa ideia, ao afirmar, em sua obra “Metafísicas Canibais”, que a antropologia pós-estruturalista tem tarefa de multiplicar o nosso mundo.

Se há algo que cabe de direito à antropologia, não é a tarefa de explicar o mundo de outrem, de mas a de multiplicar nosso mundo, ‘povoando de todos esses exprimidos que não existem fora de suas expressões’, pois não podemos pensar como índios; podemos, no máximo, pensar com eles (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 231)

E defende, em absoluta consonância com a ideologia que embasa a ADE, que os povos indígenas entendem a cultura como única (a humana) e múltiplas naturezas. Esse é o olhar holístico, a cosmovisão indígena, pois as experiências e os saberes desses povos consideram o universo em sua totalidade e inserem o ser humano em uma complexa rede de relações que envolvem os seres, naturais e sobrenaturais, integrando a vida como um todo. Essas cosmologias não se confundem e nem podem ser contidas dentro da lógica materialista e mercadológica, com a qual estamos habituados.

Ainda sobre o recorte de Nascimento, Santos e Silva (2021), analisemos que a expressão restritiva “legislação específica e diferenciada a qual podemos acessar”, exoecológicaente, permite-nos afirmar, considerando o contexto de abordagem, que há legislação à qual o indígena não tem acesso. Podemos considerar essa expressão como alusiva à luta travada por esses povos, desde a chegada dos portugueses em suas missões político-catequizadoras, pela cidadania brasileira.

Há interação orgânica disso com o que afirma Darcy Ribeiro (2015), em “O povo brasileiro: a formação e os entido do Brasil”, sua última obra, escrita em 1995, quando o antropólogo afirmou que “somos povos novos ainda na luta para nos fazermos a nós mesmos como um gênero humano novo que nunca existiu antes. Tarefa muito mais difícil e penosa, mas também muito mais bela e desafiante” (p. 332).

A Ecolinguística propõe, em seu arcabouço ideológico, que haja uma visão holística sobre os elementos linguísticos e sociais analisados. Nesse aspecto, a cidadania proposta na educação decolonial indígena se faz marcante no recorte em que os autores afirmam que “Nossa história coletiva, nossa cultura específica e o conjunto de rituais, festas e tradições ocupam um lugar significativo” (NASCIMENTO; SANTOS; SILVA, p.02, 2021)

Desse modo, parece óbvio que a espiritualidade também seja princípio trabalhado no contexto educacional. Quando os autores fazem a descrição física e social dos ‘terreiros’, espaços sagrados dos Pankararu, que também são utilizados na educação decolonial, deixam clara essa visão holística proposta na Ecolinguística e referenciada na decolonialidade. Afirmam serem “repassados os conhecimentos espirituais para crianças, jovens e adultos” e conjugam os termos “educativos e celebrativos que fortalecem os laços de se fazer Pankararu” (NASCIMENTO; SANTOS; SILVA, p.09, 2021)

A ecologia interna da linguagem (endoecologia) nos permite dizer que “se fazer Pankararu” tem sentido de autorreconhecimento, de pertencimento que tais práticas permitem a alunos e professores vivenciarem em sua experiência de educação decolonial.

De igual modo, a descrição que fazem dos ‘terreiros’ demonstra que o espaço físico não se propõe a delimitar o lugar em que as celebrações acontecem, mas, sobretudo, indica a representatividade ideológica desses espaços, correspondendo ao segundo eixo decolonial e ao terceiro elemento fundamental da língua: “território”.

Os terreiros são de chão de terra com algumas árvores... os principais terreiros sagrados se encruzam, formando uma cruz e recebem denominações de Terreiro da Nascente (a leste), Terreiro do Poente-Bia (a oeste), Terreiro do Mestre Guia (ao norte) e o Terreiro do Capitão Dandaruré (a sul). Além disso, os terreiros estão ligados aos encantos: o da Nascente ao encanto Xupunhum, o do Poente ao encanto Zé Fogaz, o do Mestre Guia ao encanto Mestre Guia, e o do Capitão Dandaruré ao encanto Dandaruré (MATTA, 2005, p.71).

Vemos, endoecologimante, que a palavra “chão” foi articulada no mesmo campo semântico de “sagrados”, “cruz” e “encantos”. Isso confirma, através da palavra, a relação intrínseca entre ‘terra’, ‘território’ e ‘identidade’ – preceitos que unem a ecolinguística aos eixos decoloniais, visto que ampliam a condição do estado de ser, pois reitera a relação do indígena com sua terra, assim como do falante com seu maio e de todos os elementos do cenário que compõe a interação com a identidade linguística e social de seus interlocutores. No caso do “chão”, compositor da ‘Terra’, o sagrado está ali no cenário de encantamentos que norteiam não apenas a fé religiosa das etnias, mas também todo o sistema educacional das comunidades, como temos visto e continuaremos vendo nesta pesquisa. As enunciações são compactuadas entre os enunciadores, como um reconhecimento identitário fundador de um processo de interlocução amplo e igualitário.

Ao falarem sobre a igreja, que dizem também ter “função educativa, já que é um espaço de formação”, Nascimento, Santos e Silva (2021) informam que, na maioria das aldeias, existem capelas ou igrejas onde ocorrem festividades Pankararu. Esses ambientes de caráter religioso são heranças do processo de colonização católico-cristã entre os indígenas brasileiros (inclusive os do sertão pernambucano). A simbologia da “cruz” formada pelos terreiros demonstram junção de crenças e a resignificação desse encontro da fé cristã com a fé nos encantados – motivo de conflitos intensos nos primeiros contatos entre europeus e os povos originários brasileiros. Sobre tal questão, aludem ao processo histórico para acentuar uma forma de releitura do processo de aculturação, quando esta sofre o impacto da visão decolonial.

Não desconsideramos a atuação da igreja no processo histórico de colonização e de interferências nos costumes indígenas (como na instituição dos padroeiros, a exemplo de Santo Antônio que é o padroeiro principal), no entanto, queremos aqui chamar a atenção de que lidamos hoje com essa instituição na interação das crenças católicas (e mais recentes protestantes) com os rituais tradicionais. Apesar das contradições, entendemos que as manifestações culturais e religiosas fazem parte do processo de construção dos conhecimentos Pankararu, sendo então as igrejas um importante espaço pedagógico (NASCIMENTO; SANTOS; SILVA, p.10, 2021)

Naturalmente, vê-se, nesse recorte, o cumprimento do quinto eixo decolonial (Interculturalidade), ratificando que as novas formas de manifestação da religiosidade de base católico-europeia passou pela aculturação reversa, demonstrada na estrutura “apesar das contradições”, em que a conjunção não significa, exatamente, uma concessão, mas uma ‘adaptação’, como prevê um dos princípios ideológicos da ADE.

O Museu-Escola é um espaço de memória do nosso povo onde estão expostos pôsteres que relatam os depoimentos dos mais velhos que contam a história das 14 aldeias Pankararu. No museu, também há fotos dos mais velhos na tradição, dançando seu toré, e artefatos antigos. O funcionamento do museu está interligado ao planejamento das escolas indígenas, ele complementa os ensinamentos vistos na escola. No museu se trabalham assuntos como a tradição, os costumes, a arte e os artesanatos em consonância com os temas das quatro unidades trabalhadas em sala de aula (NASCIMENTO; SANTOS; SILVA, p.10, 2021)

Observemos, no recorte acima, a força do léxico: “memória”, “depoimentos”, “história”, “tradição” e “ensinamentos”. Todo ele se direciona a uma ecologia interna que sugere a quebra da subalternidade que norteou, por séculos, as narrativas sobre os povos indígenas no Brasil.

Darcy Ribeiro (2015), em ‘O povo brasileiro’ trata dessa questão relevante, ao abordar o processo de desconstrução identitária da qual surgiu o brasileiro. Em seus relatos, Ribeiro se refere à “ninguendade” através da usurpação da identidade étnica, que faria surgir uma sociedade brasileira que nasce a nova etnia - nacional - as bases sobre as quais se edificaria daí em diante a sociedade brasileira, na qual “índios” e “brasileiros” se opõem como alternos étnicos, em um conflito irreduzível, que jamais dá lugar a uma fusão” (RIBEIRO, 2015, p.86).

Assim, verificamos que a educação decolonial quebra a perspectiva narrativa de séculos, desfazendo o conceito de “ninguendade” que, por tanto tempo, descreveu gerações de brasileiros, como indígenas, não índios e afro-brasileiros, usurpados de sua identidade, como afirma Ribeiro (2015).

O brasilíndio, como o afro-brasileiro, existia numa terra de ninguém, etnicamente falando, e é a partir dessa carência essencial, para livrar-se da ningundade de nãoíndios, não-europeus e não-negros, que eles se veem forçados a criar a sua própria identidade étnica: a brasileira (RIBEIRO, 2015, p. 99)

Sob a perspectiva ecolinguística da rede de interações orgânicas, notamos que o eco da abordagem pós-colonial de Darcy Ribeiro se faz ouvir na abordagem do grupo Modernidade/Colonialidade, que, conforme Sousa Santos (2010, tem na “copresença radical”

a condição primeira para o pensamento pós-abissal (p.53), que considera a diversidade como base epistemológica capaz de encontrar o ponto de equilíbrio entre os povos.

A copresença radical significa que práticas e agentes de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos igualitários. A copresença radical implica conceber simultaneidade como contemporaneidade, o que se pode ser conseguido abandonando a concepção linear de tempo (SOUSA SANTOS, 2010, p.53)

Por fim, notamos que as vozes docentes que descrevem, narram a sua experiência educativa decolonial e argumentam sobre ela estão atentas ao fato de que, assim como prevê a Ecolinguística, é a interação o cerne de todo o processo de afirmação identitária, em meio ao processo de interculturalidade.

Essa interação não se dá apenas no âmbito escolar, mas também transpõe-se aos espaços culturais, políticos, sociais que excedem as aldeias indígenas. Tal ideia está demarcada, inicialmente, na citação da “Lei 11.645/2008”, que inclui, no currículo oficial da rede de ensino do Estado brasileiro, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Ao referenciar esse fato como “diálogo intercultural” que ultrapassa os “limites da comunidade”, os autores ratificam a diretriz do 5º eixo decolonial, que trata do respeito a outras formas de viver, pensar e conviver entre diferentes povos. Além disso, apontam a relevância de os não indígenas conhecerem, reconhecerem e compreenderem a diversidade étnica, cultural, social como elementos de formação identitária da nação.

Compreendemos que esse diálogo intercultural deve transpassar os limites da comunidade, onde os não indígenas também devam aprender sobre as nossas tradições e conhecimentos específicos. Por isso, a Lei 11.645/2008 é um dispositivo importante para que isso aconteça nas escolas da cidade. Nessa lógica, a ocupação dos espaços políticos, na eleição de indígenas para cargos legislativos, e a formação de indígenas como professores, engenheiros, advogados, médicos e outras profissões se constituem estratégias de troca de conhecimentos. (NASCIMENTO; SANTOS; SILVA, p.12, 2021)

Quanto à ocupação de espaço de representatividade e de poder na sociedade, é relevante pontuar como esse aspecto intercultural da educação decolonial indígena tem estimulado a compreensão de professores, alunos e lideranças das étnicas sobre a cultura do isolamento. Passaram a compreender, com mais nitidez, a necessidade de cada povo ter voz representativa nos meios de poder, para que suas demandas sejam atendidas.

6.1.4 Análise de recortes do TCC 2

O segundo trabalho de pesquisa analisado nesta tese é ‘A formação dos/as professores/as indígenas Xukuru: outros territórios de saberes de uma educação específica, diferenciada e intercultural’, de autoria de Raquel Aparecida Cordeiro de Oliveira, Valdejane Cordeiro de Oliveira e Maria Roseane Cordeiro de Oliveira (2021).

O primeiro recorte desse segundo TCC incia-se dando ênfase à formação dos professores indígenas responsáveis pela multiplicação dos princípios da educação decolonial. Observemos a relação entre “ambientes acadêmicos” e “todos os espaços do território” e verifiquemos, exoecologicamente, a alusão aos saberes adquiridos em tais ambientes, de forma complementar.

A pesquisa é fruto das nossas vivências enquanto indígenas e professoras Xukuru, pois temos observado que a formação dos/as professores/as do povo não se resume aos ambientes acadêmicos. Assim, percebemos que essa formação acontece em todos os espaços do território (OLIVEIRA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, p. 02, 2021)

Essa visão epistemológica é abordada por Sousa Santos, ao falar da “Ecologia de saberes e a inesgotável diversidade da experiência de mundo” (2010, p.54). Na concepção decolonial, a diversidade epistemológica, o reconhecimento da pluralidade de formas de saber é o princípio de uma sociedade que não promove o apagamento do outro, que não subalterna os conhecimentos, mas cruzam esses conhecimentos.

Ao instituírem como base de sua pesquisa o questionamento de “Como a formação dos/as professores/as Xukuru pensada pela Educação do povo pode indicar caminhos para romper com a colonialidade?” (p.02), as autoras retomam o cerne do posicionamento decolonial quanto aos padrões eurocêntricos que nortearam a formação intelectual dos povos na América Latina, desconsiderando as raízes epistemológicas dos seus saberes.

A construção linguística “Educação do povo” possui, semanticamente, a dualidade presente no modificador nominal “do povo”. A expressão possui semânticas ativa e passiva – a educação origina-se no povo e é promovida para o povo. Essa significação endoecológica atinge preceitos ecolinguísticos importantes, visto considerar que a ecologia da interação se faz o núcleo da vitalidade orgânica da língua, do conhecimento. Para Couto (2014), a língua e o meio ambiente são indissociáveis, e isso norteia a prática educacional dos que estão inseridos numa comunidade tradicional – como os indígenas-, fortalecendo a disseminação de valores decoloniais aos diversos públicos com que venhama ter contato nas aldeias e fora delas.

A educação Xukuru era ofertada pelo município de Pesqueira, o qual não respeitava os costumes e tradições do povo. Os professores em sua grande maioria eram da cidade, e trabalhavam conteúdos que a secretaria de educação estabelecia, sendo comuns a todas as escolas do município. Porém existiam também professores/as da comunidade que apesar de não ter uma formação acadêmica, buscavam introduzir nas escolas, conteúdos das vivências dos estudantes, ou seja, relacionavam de forma ampla os conteúdos oficiais com o cotidiano da comunidade (OLIVEIRA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, p. 06, 2021)

Sob a perspectiva da Ecolinguística, que encara os fenômenos linguísticos como interacionistas, nascidos num meio ambiente da língua (ambiente social em que o falante está inserido), observemos a preocupação dos docentes Xukuru sobre os valores culturais e o olhar eurocêntrico a respeito dos conteúdos ensinados em salas de aula pelos docentes externos às aldeias que lecionavam nas escolas indígenas. Ao citarem que “Os professores em sua grande maioria eram da cidade, e trabalhavam conteúdos que a secretaria de educação estabelecia, sendo comuns a todas as escolas do município”, é notória a percepção de que o ‘território’ daqueles professores designados para o ensino nas aldeias era diferente do território ao qual os estudantes pertenciam (e nos referimos ao aspecto amplo do que se refere território; não do aspecto espaço físico). Isso implica dizer, como se vê no Ecossistema Fundamental da Língua, que os valores, a ideologia, os conhecimentos adquiridos e expressos através da linguagem poderiam não atender às demandas identitárias dos estudantes indígenas – questão bem expressa no segundo eixo da educação decolonial. (Identidade).

Ademais e, sobretudo, considerando que, com a unificação do saber, própria da prática eurocêntrica curricular e didático, denunciada na expressão “comuns a todos”, o caráter de diversidade proposto na educação decolonial, previsto no quinto eixo (Interculturalidade), em correspondência com a tríade P L T (Povo-Língua-território) da Ecolinguística, é absolutamente negado.

Somente a partir da década de 1990, o povo Xukuru sente a necessidade de ampliar a sua luta, que acontecia inicialmente pela reconquista do território e expandem para a retomada das escolas, ressignificando e reelaborando o seu currículo. No que se refere à educação escolar o cacique Xikão, em documentário, justifica a necessidade de retomada da escola, pois essa escola deve ser transformada em uma escola Xukuru, servindo aos interesses e necessidades do povo (OLIVEIRA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, p. 07, 2021)

No recorte acima, está implícita uma história importante do povo Xukuru, demarcada pela expressão “década de 1990”. De acordo com a exoecologia (a exterioridade da linguagem), a referência alusiva no texto atende ao que Couto chama de “rizomas” (2016), em que as

palavras, as frases, os textos ocorrem numa rede de interação orgânica (RIO), em que o rizoma é entendida como “imagem concreta” da multiplicidade do que é dito.

Albuquerque (2018, p.81) afirma que “é fazendo rizoma que se sai dos dualismos pela tangente. Sair dos dualismos pela tangente é multiplicá-los num movimento de diferenciação interna à relação que os une como díspares. Trata-se, efetivamente, de uma descolonização cognitivo-catórica”.

Assim, devemos ir ao externo do recorte para buscar a referência feita pelas autoras. Na década de 1990, vários atentados foram cometidos contra vários líderes da etnia, num cenário de lutas pela posse das terras. Em especial, em maio de 1998, o povo Xukuru viu seu cacique, Francisco de Assis Araújo, o ‘Xikão Xukuru’, ser assassinado, em meio a lutas com fazendeiros da região que insistiam em apossar-se do território daquela etnia. O cacique liderava a luta pela demarcação do território de seu povo.

“Sentir a necessidade de ampliar sua luta” é, endo e exoecologicamente, uma marcação que remonta a essa história e, ainda mais, denota que o povo Xukuru já vivia lutas, mas ‘ampliar’ significava, naquele momento, uma questão decisiva de sobrevivência. E, para tanto, em referência ao cacique Xikão, citam a escola como meio de servir “aos interesses e necessidades do povo Xukuru. Na atualidade, segundo o Censo Demográfico 2010 (IBGE, p. 199) o povo Xukuru tem posse de 27 mil hectares demarcados, onde vivem mais de nove mil indígenas.

O artigo 210 §2º da Constituição Federal de 1988 defende que “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) (OLIVEIRA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, p. 08, 2021)

A abordagem do artigo constitucional como destaque nesse recorte marca a referência ao último eixo incluído nas diretrizes da educação decolonial no Brasil: o Bilinguismo. A importância de as novas gerações de cada etnia continuarem mantendo contato com a língua originária do seu povo é uma forma de “desobediência epistêmica” (Mignolo, 2008) no contexto da decolonialidade e de traço identitário, de acordo com a categoria da ADE Ecossistema Fundamental da Língua, que compõe o eixo central da ecolinguística (Couto 2007). Trabalhar o léxico e a estrutura linguística de seu povo é o grande desafio das etnias que habitam o estado de Pernambuco. Atualmente, só o povo Fulniô mantém o bilinguismo efetivo.

E é absolutamente imprescindível que haja uso efetivo da língua originária de cada etnia, para que ela se mantenha viva, como afirma Couto (2016), pois, segundo o autor, se não há interação comunicativa, se não há comunidade de fala, a língua está morta.

A língua nasce nos atos de interação comunicativa (AIC) em suas respectivas ecologias da interação comunicativa, tanto ontogenética quanto filogeneticamente. Uma língua está viva não apenas quando há pessoas que conhecem suas regras, mas enquanto ainda é usada em AICs concretos por pelo menos duas pessoas, que constituem a comunidade de fala mínima. Se há apenas uma que a conheça, ela já está morta, não há ninguém com quem ela possa entrar em atos de interação comunicativa. Ela nasce, vive e morre neles (COUTO, 2016, p. 233)

Seguindo a análise, observamos, no recorte a seguir, a relação semântica entre os termos “guerreiros/guerreiras” e “professores/professoras”, marcada pelo advérbio “consequentemente”. Essa conexão, também feita em outras abordagens analisadas nesta tese, demonstra uma rede de interação orgânica, cuja ecolinguagem institui um aspecto cultural dos povos indígenas presentes na pesquisa. Ao que indica, a figura do professor é a de um guerreiro do seu povo. Grande parte dos TCCs analisados demonstra que a maioria das etnias se refere assim a esse profissional.

O território Xukuru, é considerado a escola formadora de guerreiros e guerreiras e, consequentemente, de professores e professoras. Ao falarmos de território não estamos nos referindo apenas ao espaço físico, mas falamos de um espaço espiritual, que possibilita a existência da cosmologia Xukuru. É essa cosmologia que interfere na educação escolar do povo, bem como na formação dos profissionais da educação. Esse Território é considerado um Espaço Sagrado, lugar onde se encontram os Terreiros do Ritual, espaço de manifestação da nossa cultura, tradições, da nossa identidade e religião. É nos Terreiros Sagrados do Ritual que os/as professores/as recebem uma formação que rompe com os paradigmas impostos pelo sistema colonial, pois são nesses espaços que seres espirituais nos orientam, nos ensinam e nos formam. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2021, p. 14-15)

A palavra “cosmologia” norteia o modo como acontece a preparação dos professores e a educação dada aos alunos, considerando que a organização do povo Xukuru, a sua origem e os elementos culturais que compõem sua história são a base desse trabalho. É certo que abordar a questão dessa maneira traz a esta tese resposta a uma das suas inquietações básicas: é possível efetivar uma prática educativa decolonizante e, ao mesmo tempo, atender aos preceitos curriculares propostos pelo MEC na educação básica?

Percebemos a resposta positiva a isso, que é complementada com o trecho em que as autoras afirmam que “os/as professores/as recebem uma formação que rompe com os paradigmas impostos pelo sistema colonial”.

Assim, como “romper com paradigmas coloniais” não significa cancelar todo o processo educacional instituído pelo MEC nas escolas indígenas, mas, sim, diversificar o currículo, incluindo valores identitários de cada etnia, vemos que o conceito ecolinguístico de ‘diversidade’ se encaixa nesse comportamento, visto que, na Linguística Ecosistêmica, significa que cada espécie possui um papel definido no ecossistema – ambiental, social, cultural, linguístico.

O termo “territórios” é o cenário maior que contextualiza os “terreiros”, chamados de “espaço sagrado”. Observemos que, como estamos analisando trabalhos de conclusão de curso de professores indígenas que atuam na educação decolonial em suas comunidades, não nos deve escapar a percepção de que, em todas as pesquisas, a ideia do “sagrado”, da “religião” está presente como um elemento de educação formal dos estudantes de cada etnia. Esse aspecto está em consonância com o primeiro eixo decolonial “Terra” e mostra relação importante com a Ecolinguística, que tem o holístico como um dos seus elementos ideológicos centrais.

Para Walsh (2012), em sua obra “Pedagogias Decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re) existir e (re) viver”,

é a partir desse horizonte histórico de longo prazo que o pedagógico e decolonial adquirem sua razão e político, social, cultural e existencial, como estacas de ação fortemente enraizadas à própria vida e, portanto, às memórias coletivas que os povos indígenas e afrodescendentes têm mantido como parte de sua existência e ser (WALSH, 2012, p. 25)

Outra questão importante que se observou em quase todos os trabalhos analisados neste *corpus* é o hibridismo das manifestações religiosas praticadas por muitas etnias. Nos trechos abaixo, por exemplo, vê-se a presença de duas manifestações que, originalmente, não pertenciam aos povos indígenas. A primeira, “A festa de Reis”, também chamada na cultura brasileira de “Folia de Reis”, chegou ao Brasil através dos portugueses. De acordo com o catolicismo, louvam-se os três Reis Magos: Gaspar, Belchior e Baltazar, que visitaram Jesus Cristo dias depois do seu nascimento. Observemos que as docentes afirmam que a festa acontece “no Terreiro de Ritual”, nome oficial do espaço no território (vê-se o uso de iniciais maiúsculas). Isso aponta ao que tem afirmado o historiador Francismar Alex Lopes de Carvalho de que os povos indígenas buscaram adaptar a religião europeia à própria cultura, em busca de diálogo intercultural.

A festa de Reis realizada no dia 6 de janeiro, no Terreiro do Ritual da aldeia Pedra D'Água, também é um espaço formador de guerreiras e guerreiros Xukuru, pois, como evidencia a professora Xener, “o dia de Reis é uma vivência coletiva, que conta com a participação de professores e demais agentes da educação. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2021, p. 15)

Por outro lado, Carvalho (2016) mostra que as dificuldades que os missionários encontraram para fazer compreender aos indígenas determinados conceitos e uso de termos de origem europeia deixaram espaço para que as adaptações de rituais e crenças religiosas dos colonizadores fossem adaptados à cultura indígena.

Aquelas dificuldades e adaptações foram importantes, mas as mais decisivas foram as demandas da tradução do Cristianismo de elementos do visão do mundo dos nativos. Assim, foi possível esclarecer que a conversão não foi um processo unilateral e tributário, mas, sim, um diálogo intercultural, com formas nativas de apropriação que estavam além do controle do missionário. (CARVALHO, 2016, p.124)

Essa realidade, além de contextualizar-se no quinto eixo da educação decolonial (Interculturalidade), conecta-se com a Ecolinguística através de pressupostos ecológicos da ADE, inter-relações e adaptação. Na Ecolinguística, observa-se que a ‘adaptação’ consiste basicamente nas modificações feitas para a sobrevivência das espécies (COUTO, 2013). E, certamente, ante a ação predatória dos colonizadores, parece óbvio que esse processo tenha se dado amplamente, entre os povos indígenas.

A participação na busca da lenha para a fogueira do Senhor São João “é uma tradição dos antepassados que ainda hoje mantemos em nosso meio, viva e forte. Acontece no dia 23 de junho”(XUKURU, 1997, p.42). Essa é uma tradição passada de geração em geração, também é considerada um espaço/tempo de formação do/a educador/a Xukuru. De acordo com a professora Xener “participar da busca da lenha é aprender com os mais velhos e as lideranças religiosas a importância das tradições para o fortalecimento da identidade, é compreender que o nosso povo resiste a cada dia através da ligação que mantém com o Sagrado”. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2021, p.16)

De igual modo, vemos em “A participação na busca da lenha para a fogueira do Senhor São João é uma tradição dos antepassados que ainda hoje mantemos em nosso meio, viva e forte. Acontece no dia 23 de junho” uma menção a uma festa de origem cristã sendo referenciada como “tradição passada de geração em geração”. Esta última expressão ratifica, exoforicamente, a abordagem que o historiador defende a respeito dos modos indígenas de apropriação de rituais do cristianismo.

Além do aspecto religioso em si, observamos que, em ambos os trechos, numa clara rede de interações, a referência se faz a educar através do sagrado, de encontrar a família dos alunos para interações de aprendizagem – questões que culminam em “fortalecimento da identidade”.

6.1.5 Análise de recortes do TCC 3

O terceiro trabalho de pesquisa observado nesta tese intitula-se “Análise do projeto político pedagógico do povo Atikum”, produzido pela docente indígena Maria das Dores da Silva (2020).

A autora inicia seu texto referindo-se à necessidade de uma leitura mais aprofundada do Projeto Político Pedagógico do Povo Atikum. Ao afirmar que se “escolheu essa temática a partir da necessidade que a pesquisadora viu em conhecer o documento de maneira mais profunda e como tornar as informações contidas nele mais acessíveis aos alunos durante as aulas” (p.05, 2020), Silva aponta a uma realidade importante no cenário da educação decolonial: é preciso conhecer para construir outros olhares além do hegemônico.

O atual Projeto Político Pedagógico do Povo Atikum é um importante documento, mas ainda necessita de ajustes para melhor contribuir com a escola, ajudando a cumprir sua função social que é formar guerreiros e guerreiras, que buscam seus direitos de lutar e manter a sua identidade étnica, respeitando o território como espaço sagrado de luta e resistência superando as dificuldades na proteção dos bens naturais e históricos no intuito de fortalecer e manter a cultura indígena Atikum (SILVA, p.05, 2020).

Faz-se relevante para esta pesquisa acentuar a ideologia que norteia a ADE, que é a do ‘equilíbrio’. Dessa forma, acreditamos que, para que a cidadania plena de gerações de indígenas que estão vivenciando a educação decolonial se efetive, é inegavelmente importante reconhecer que a “função social” do PPP do povo Atikum, como de todas as outras etnias, atue sobre o conhecimento de ambas as formas de saber: aquele que se refere a “fortalecer e manter a cultura indígena”, como afirma a autora e, também, o que se exige no mundo externo aos territórios tradicionais – que levará seu povo a ocupar papel de relevância social, política, cultural, econômica na sociedade. Assim, notamos clara conexão entre a ideologia que embasa a ADE, a qual apresenta uma visão de conciliação e de harmonia entre as partes, e a proposta curricular decolonial, com seus seis eixos.

A educação escolar indígena depende da comunidade para se desenvolver, e as escolas do povo Atikum, fazem essa interação com a aldeia, pois é um processo de fundamental importância, onde os pais e lideranças acompanham seus filhos, participando das reuniões apoiando

os professores e colaborando com a aprendizagem dos estudantes.
(SILVA, p.11, 2020)

Como a ecologia da interação comunicativa é conceito nuclear da Linguística Ecológica, que se refere a uma língua, a uma comunidade (COUTO, 2007, p.89), podemos realizar o encontro da ideia de participação dos membros comunitários como algo condicional à efetivação de educação decolonial indígena eficaz, como afirma a autora: “A educação escolar indígena depende da comunidade para se desenvolver”.

O encontro das muitas vozes – pais, filhos, lideranças locais e professores – acentua o que a Linguística Ecológica chama de ‘ecologia da interação comunicativa’ (EIC), observando que o cenário de produção dos discursos deve ser considerado como elemento importante na busca do equilíbrio social, evitando-se o segregacionismo. Esse aspecto está pautado no ecossistema fundamental da língua (EFL), uma das mais relevantes categorias da Análise do Discurso Crítica. Portanto, nesse aspecto, também faz elo com a essência da educação decolonial indígena, que tem no segundo eixo, “identidade”, base para pautar esse entendimento na comunidade escolar, familiar e social.

As histórias orais, contadas por familiares (pai e mãe), professores, jovens e idosos, nos permitem conhecer o processo de educação envolvendo as crianças ao ambiente familiar e escolar. A metodologia da história oral nos remete à memória e, neste caso, à memória de um povo. Segundo Halbwachs (apud OLIVEIRA, 2017), “a memória deve ser percebida como um fenômeno coletivo e social ou, em outras palavras, como fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes”. Sendo assim, as memórias são fenômenos que favorecem a construção da identidade cultural de um indivíduo, com base em três critérios: acontecimentos, personagens e lugares. A memória reproduz o que os dados ou registros da história não conseguem disponibilizar (SILVA, p.15-16, 2020)

Observemos que a autora fala em “metodologia da história oral,” como um mecanismo utilizado na prática da educação decolonial, para unir as várias vozes que citamos anteriormente. A ADE, através da endoecologia do discurso, identifica sentidos na fala analisada, considerando aspectos prosódicos, lexicais, gramaticais emergentes como fatores que garantem, na interação comunicativa, o reconhecimento do outro, as marcas de seu território, de sua memória.

De igual modo, focaliza, através da exoecologia, as construções metafóricas que produzem ensinamentos de valores, reconhecimento ideológico, de pertencimento histórico. Esse procedimento, chamado na Ecolinguística de “concordância”, mantém, com a educação

decolonial, estreito laço, visto que ambas ensinam encontrar o ponto de consonância entre os discursos para, desse ponto, construir a prática educacional por meio da interação comunicativa.

Para Walsh, esse é um grande ponto de harmonia entre o ensino e a decolonialidade:

A memória coletiva foi - e ainda é - um espaço entre outras onde o pedagógico e o descolonial estão entrelaçados na própria prática. ‘A memória coletiva é a reafirmação de qual tradição nos ensina o que o ancestral ensina’, disse certa vez o mestre e avô do movimento afro-equatoriano Juan García Salazar. É exatamente memória coletiva porque está no todo coletivo [...] é um conhecimento coletivizado; é a consolidação, a verificação, que nos permite continuar (WALSH, 2012, p.26-27)

No recorte seguinte, encontramos uma abordagem sincera e relevante a respeito do que prevê o quinto eixo da educação decolonial indígena, que defende o reconhecimento à diversidade étnica e cultural do próprio povo, de outras formas de expressão, mantendo o respeito a outras formas de viver, pensar e conviver entre diferentes povos.

O grande desafio é a interculturalidade, aliar as práticas culturais do Povo Atikum, com base nas trocas e vivências coletivas e as práticas da educação não indígena, a qual nós também estamos inseridos e que a sociedade não indígena predomina o individualismo. (SILVA, p.16, 2020).

A ADE vê o conflito como uma oportunidade clara e ampla de busca da harmonia. Foge à ideologia da ADE manter-se sob o prisma do confronto, da separação, da guerra, da dor. Por isso, ideologias como o taoísmo, o induísmo são referências para ela. Desse modo, é preciso ressaltar que a palavra “desafio” citada pela autora docente indígena remete à descrição de uma realidade, apontando à busca por uma solução visível e possível. Nenoki do Couto (2015) diz que a “ecoideologia” é a essência da ADE, pois não se baseia em relações de poder, mas na busca por equilíbrio. E fa uma analogia cos os ecossistemas, onde, “Embora haja competição, esta ocorre usualmente num contexto mais amplo de cooperação, de modo que o sistema maior é mantido em equilíbrio” (p.126).

Na visão dos decolonialistas, essa questão é tratada, segundo Catherine Walsh, como maior expoente do debate sobre a educação decolonial entre os membros do grupo Modernidade/Colonialidade, com a palavra “incluir”, visto ser o cerne da visão intercultural proposta na decolonialidade. Encontramos, também, em tal abordagem, perfeita relação entre a Ecolinguística e a educação decolonial indígena.

“Incluir” de forma multiculturalista, o esforço tem sido construir, posicionar e procriar pedagogias que apontar para pensar “de” e “com”, incentivando processos e práticas “Praxística” da teorização —pensar-

fazer— e interculturalização que desafia radicalmente as reivindicações teórico-conceituais e metodológico-acadêmico, incluindo seus pressupostos de objetividade, neutralidade, desapego e rigor. Pedagogias que se esforçam para abrir fissuras e causar aprendizagens, desaprender e reaprender destacamentos e novos empecilhos; pedagogias que pretendem plantar sementes, não dogmas ou doutrinas, para esclarecer e corrigir caminhos, e mover horizontes de teorizar, pensar, fazer, ser, sentir, olhar e ouvir - individual e coletivamente - em direção ao descolonial. (WALSH, 2012, p. 66)

6.1.6 Análise de recortes do TCC 4

O quarto Trabalho de Conclusão de Curso analisado é ‘Desafios e limites das práticas de gestão escolar do povo Truká’, das autoras Edilene Bezerra Pajeú, Maria Eunice Alventina da Silva França (2017).

As autoras iniciam a pesquisa abordando a necessidade de se buscarem “características que marcam os desafios, os limites e as práticas de uma gestão escolar de povo e que se confronte com modelos de gestão na lógica do poder estatal” (PAJEÚ e FRANÇA, p.02, 2017).

Num contexto linguístico interno, portanto endofórico, notamos que as palavras “desafios” “limites” e “práticas” denunciam falhas na construção dos parâmetros educativos decoloniais na comunidade.

Essa percepção se confirma no recorte seguinte, no qual as autoras tratam de ‘prescrição’ em confronto com ‘efetivado’: reiterando o conflito, ao afirmar que é preciso “comparar o que é prescrito nas teorias analisadas e o que, de fato, acontece no cotidiano dos povos indígenas” (p.02, 2017).

Considerando a diversidade de trajetórias educacionais nas escolas indígenas de diferentes etnias e contextos, torna-se evidente que a elaboração de um projeto que atenda às demandas específicas de cada povo é um grande desafio e demanda tempo, dedicação, estudos.

Por exemplo, o bilinguismo (sexto eixo da educação decolonial) exige um resgate histórico e um processo de transição em que alfabetizar, incluir e fazer pertencer são processos essenciais. É, talvez, a etapa mais difícil nesse contexto. Dessa forma, a Ecolinguística pode ter um papel relevante nesse cenário, pondo-se, epistemologicamente, como parceira na educação decolonial, por prever, através da rede de interação orgânica, um trabalho de encontro de linguagens, de conhecimentos, de discursos e práticas.

Como já foi exposto nesta tese antes, apenas o povo Fulni-ô tem oficializado o ensino bilingue em sus escolas, utilizando a língua portuguesa e o Ia-tê.

Ao longo da produção do TCC em análise, é perceptível o desencontro de percepções entre lideranças que articulam a prática decolonial entre os Truká, fato que remete à ideia de que a linguagem, o meio ambiente em que ela atua podem, ideologicamente, ser usados como instrumento de manipulação e como terreno de conflito de interesses.

Darcy Ribeiro (2017) diz, em sua obra “Os índios e a civilização: a integração da população indígena no Brasil moderno”, que

qualquer previsão sobre o destino dos grupos indígenas brasileiros deve levar em conta que, entre várias formas de compulsão metrc-e das quais a sociedade nacional os afeta, sobressaem as de caráter socioeconômico[...] Com efeito, é como uma formação capitalista de caráter neocolonial que a sociedade brasileira mais afeta os grupos indígenas(RIBEIRO, 2017, 387)

Desse modo, sob o prisma da rede de interações orgânicas, é possível afirmar que o desencontro do discurso representa o centro do problema em questão, gerenciado pelo conflito de interesses entre os que coordenam o processo educacional.

Diferente das escolas não indígenas, as escolas do povo Truká estão simbolicamente inseridas em um espaço sagrado, e o ensino-aprendizagem está ligada diretamente à questão territorial, à natureza e às forças encantadas. Por isso, as entidades espirituais podem e têm abertura para se manifestarem nos espaços e nos momentos das atividades escolares, cabendo à gestão escolar articular-se com o movimento da aldeia que cuida da ciência do povo, para encontrar as devidas saídas e para que os estudantes e professores possam receber orientações espirituais. Uma gestão escolar indígena e consagrada pelo povo logo terá essa percepção de compreender que os espaços escolares também têm essa dimensão (PAJEÚ e FRANÇA, p.10, 2017).

“Diferente”, no texto de Pajeú e França, remete, exoecologicamente, à ideia de “pertencimento” e “não pertencimento”, considerando a experiência e a trajetórias da comunidade estabelecidas como conteúdo e práticas educacionais. Os que não vivenciam esse processo não conseguirão, certamente, estabelecer vínculo com o que propõe a decolonialidade. Isso se vê, também, na relação da linguagem com o que as autoras chamam de “ciência do povo”, “capaz de encontrar saída”. Se ainda se busca saída e tem-se a “ciência do povo” apontada como caminho de solução, vê-se que o conflito está centrado na falta de interação, no processo de comunicação e, talvez, mais grave, no sentido de não pertencimento dos que estão liderando o processo educacional na comunidade. Isso se evidencia, endo e exoecologicamente, na frase seguinte, em que as autoras apontam que a solução está condicionada ao fato de que “Uma gestão escolar indígena e consagrada pelo povo logo terá essa percepção”.

Nesse processo, o grande desafio dos professores e de lideranças será romper com as práticas colonialistas da gestão escolar implantada nas comunidades. É o que as escolas indígenas vêm fazendo ao longo desses anos. Porém, não é fácil livrar-se das mazelas da colonialidade (ALMEIDA, 2016; QUIJANO, 2010; WALSH, 2009), porque, a todo tempo, estamos inseridos em um sistema de mundo colonial, repressor, em que duvidam que os saberes e práticas indígenas devem ancorar e acessar os conhecimentos outros, como modelos de organizar as escolas em nosso territórios (PAJEÚ e FRANÇA, p.10, 2017)

Assim como Sousa Santos (2010, p.65) afirma que “a construção epistemológica de uma ecologia dos saberes não é tarefa fácil”, Pajeú e França (2017), numa rede de interação orgânica, sob o mesmo desejo de reconstrução de a história dos subalternos, dizem que “o grande desafio dos professores e de lideranças será romper com as práticas colonialistas da gestão escolar implantada nas comunidades”.

Sousa Santos (2010) sugere que se procurem caminhos capazes de esclarecer a distinção entre os conhecimentos, de reconhecer os científicos e os não científicos, de observar a diversidade entre estes. Aconselha que os que buscam a decolonialidade, considerando a interculturalidade, consigam distinguir o que é incompatibilidade daquilo que se mostra complementariedade. Estão, nesse olhar de Sousa Santos, certamente, as saídas de que falam as autoras.

Não obstante, é preciso reconhecer que, se não houver um envolvimento coletivo na busca por tais discernimentos (como se pôde identificar ao longo desta análise), o risco de submergir à armadilha do relativismo cultural é imensa, como se percebe na pergunta retórica de Sousa Santos (2010, p. 65): “Como assegurar que a tradução intercultural não se transforma numa versão renovada do pensamento abissal, numa versão suavizada de imperialismo e colonialismo?”

Articulando uma verdadeira rede de interação orgânica (RIO), através da Ecolinguística, responderemos com a sentença final das autoras: “não é fácil livrar-se das mazelas da colonialidade”

6.1.7 Análise de recortes do TCC 5

O quinto trabalho analisado é ‘Povo Entre Serras: as mudanças no contexto educacional após processo de estadualização das escolas indígenas de Pernambuco’, das autoras Antônia Mariana Pereira dos Anjos, Flaviana Monteiro de Carvalho e Maria Aparecida Santos da Silva (2016)

A educação escolar no Povo Entre Serras, por várias décadas, foi estruturada por um modelo educacional colonizador, o qual era imposto de forma homogênea nas comunidades indígenas de maneira a não reconhecer as especificidades culturais do referido povo. Devido a essas circunstâncias, crianças e jovens das respectivas comunidades eram inseridas dentro de um contexto escolar onde as práticas de ensino enfatizavam apenas os conhecimentos da sociedade envolvente, sem fazer menção aos saberes do povo (ANJOS; CARVALHO; SILVA, p.02, 2016)

Numa análise endoecológica, observamos que o confronto entre as palavras “homogênea” e “especificidade” recoloca o conceito de educação colonizadora, pois significa que não necessariamente falar da realidade indígena na escola significa estar praticando a educação decolonial. Observemos que a concretização da decolonialidade passa por compreender e expressar e respeitar, no processo escolar, as características de cada etnia, com suas particularidades.

Esse é o caminho de uma epistemologia, de fato, transformadora, capaz de desfazer a dominação, como afirma Sousa e Meneses (2010) , que buscou desqualificar os saberes dos povos tradicionais como uma ciência apta a co-existir com outros princípios epistemológicos.

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade” (SANTOS E MENESES, 2010, p. 11)

No recorte a seguir, a conexão semântica entre “estudantes guerreiros” e “autocriticidade” sugere que os efeitos decolonizantes da educação indígena se efetuam na força de indivíduos que se reconheçam culturalmente, etnicamente, socialmente. Esse elo de pertencimento, comum ao ecossistema fundamental da língua (EFL), fundamentado na relação do homem com seu território e com sua língua, configura-se uma das mais efetivas relações entre a educação decolonial e a ecolinguística.

É essencial que se observe o quanto o fator de territorialização de um povo o prepara para conviver com outras formas de expressões e epistemologias, sem negar a si mesmo, a sua

origem, a sua história. E , quando nos referimos à territorialização, nem de longe, estamos nos referindo ao espaço físico de cada povo.

Fazemos referência à cosmologia que cada etnia possui e que é capaz delinear posturas, conceitos, cidadania plena do seu povo. Viveiros de Castro (2012, p.150), assim descreve algumas formas de essa cosmologia indígena se manifestar: “ As cosmologias indígenas existem tanto sob a forma de pragmáticas rituais, interacionais e corporais, quanto sob a forma de textos míticos, especulativos ou exegéticos dotados de semantismo propriamente linguístico”.

A organização escolar tem como função social formar estudantes guerreiros e participativos, onde se trabalha priorizando os saberes tradicionais e específicos do Povo, visto que a intencionalidade dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem é contribuir no conhecimento da sua história, no fortalecimento da identidade étnica, e na autocriticidade para que se formem jovens que estarão futuramente a serviço da comunidade, participando do processo de luta do seu povo (ANJOS; CARVALHO; SILVA, p.05, 2016)

O conceito de ‘geografia’ e ‘política’ abordado no recorte excede o aspecto denotativo e transpõe, exoforicamente, à geografia estrutural do povo Entre Serras. Essa geografia metafórica, que formula o ideário, o imaginário, os valores culturais, as relações com o sagrado foi a grande referência do povo Entre Serras para consolidar o que os autores referenciam como “modelo atual de gestão das escolas”.

O modelo atual de gestão das Escolas Entre Serras é reflexo da organização geográfica e política do nosso povo, na qual os indígenas lutaram por uma educação escolar alicerçada na cultura, na história e no fortalecimento da identidade étnica. (ANJOS; CARVALHO; SILVA, p.14, 2016)

As dificuldades territoriais do povo Entre Serra (vide a sessão sobre as etnias citadas nesta tese) ratificam essa teoria exoecológica do termo e acentuam a importância dos recursos simbólicos do corpo social desse povo. Atendendo ao eixo “Organização”, os Entre Serra compreende a importância da estruturação legal, social do seu povo como um mecanismo de viabilização da educação decolonial.

A endoecologia nos diz que a escolha lexical em um discurso pode refletir aspectos identitários, sociais, culturais dos indivíduos que constroem um ato de interação comunicativa. No recorte acima, observemos que a palavra “reflexo” faz uma ponte semântica de causa e consequência, afirmando que o modelo escolar decolonial dos Entre Serra é fruto de uma ação coletiva. Essa referência histórica ratifica o caráter de pedagogia comunitária que a educação decolonial precisa ter. É na confluência de ideias e estratégias coletivas que surgem

constradições, convergências capazes de promover o pensamento crítico e fortalecer o processo identitário das comunidades.

Toda essa ampla forma de mobilização capaz de gerar o que ele chama de “transições ecológicas”, Escobar (2017) faz analogia com a filosofia ontológica para ratificar a relevância de se buscarem modelos alternativos de estruturação social, o bem se aplica à função da educação decolonial indígena.

Na linguagem da "ontologia política" podemos dizer que muitas lutas étnico-territoriais podem ser vistas como lutas ontológicas. Para a defesa de outros modelos de vida. Eles interrompem o projeto globalizante de criar um mundo feito de um só mundo. Essas lutas são cruciais para as transições ecológicas e culturais para um mundo em que cabem muitos mundos (o pluriverso). Eles constituem o posto avançado de a busca de modelos alternativos de vida, economia e sociedade. Estão lutas diante de “redes comunitárias” e “coalizões de corporações transnacionais”, buscando a reorganização da sociedade com base nas autonomias locais e regionais busca de modelos alternativos de vida, economia e sociedade (ESCOBAR, 2017, p.66)

6.1.8 Análise de recortes do TCC 6

O sexto trabalho analisado é ‘Povo Truká: uma educação escolar específica e diferenciada’, produzido por Lauane dos Santos e Vivência Maria da Silva (2016).

O saber tradicional ainda é valorizado por esses povos, e é isso o que os diferencia dos processos educacionais e das tentativas de homogeneização do ‘saber’ presente nas escolas brasileiras, onde os saberes e a cultura de comunidades tradicionais são vistos como algo exótico e fora de contexto (SANTOS e SILVA, p.10, 2016)

Numa abordagem endofórica do texto, verificamos que o termo “ainda” institui um pressuposto sobre a difícil realidade que o povo Truká tem enfrentando em fortalecer a instituição da educação decolonial com base em seus valores, saberes e crenças. Essa realidade se faz eco, numa rede de interações orgânicas, com outra pesquisa de docentes Truká analisadas nesta tese.

Porém, ao mesmo tempo que pressupõe um estado de fragilidade, a palavra “ainda” alude a um aspecto de esperança quanto ao fortalecimento da prática decolonial entre os membros da etnia, em forma de resistência ao que as autoras chamam de “tentativa de homogeneização do saber”. Outra importante referência feita no texto deve ser olhada sob a perspectiva ecolinguística da exoecologia: a expressão “exótico e fora de contexto”.

Essa referência nos leva a uma realidade externa ao texto, que explica, muito claramente, ao que as docentes Truká se referem. No Brasil, ainda hoje, a forma de abordagem que fazem da cultura indígena na maioria dos materiais didáticos e paradidáticos distribuídos no ensino

básico é estereotipada, distorcida quanto ao grau de participação desses povos na sociedade brasileira e quanto à vivência das etnias com sua cultura, com seu sagrado e com seu modo de viver cotidiano.

Está, nesse item, uma das mais relevantes inquietações que nos levaram a propor esta pesquisa: ‘Há necessidade de os indígenas produzirem um material, didático para ser trabalhado em paralelo ao distribuído pelo MEC na educação básica brasileira?’.

Notaremos que a resposta a tal questão é absolutamente positiva, sobretudo no que diz respeito à ideia de representatividade às crianças e jovens indígenas, que muitas vezes, são constrangidas à exposição de imagens e dizeres que nenhuma relação mantém com sua forma de vida.

A proposta Ecolinguística básica para auxiliar no processo de reformulação desses materiais ou na formação de um novo aporte educacional capaz de evitar essas distorções nas escolas brasileiras está ligada ao Ecosistema Fundamental da Língua, no aspecto do contato intralinguístico. A sugestão é que a partir das variações linguísticas notadas na própria comunidade, dos membros pertencentes a um mesmo território, desenvolva-se o trabalho capaz de detectar e buscar resultados sobre os efeitos dos contatos interculturais e o lugar dele na vida comum da comunidade. Couto (2009, p. 57) lista quatro tipos de contatos intralinguísticos e discute suas implicações: o contato de dialetos, o contato intergeracional, o contato indivíduo-comunidade e a ausência de contato.

A partir de tais mecanismos linguísticos, começa-se a desenvolver, como material de apoio educativo decolonial, o que Sousa Santos (2010, p.65) chama “ecologia dos saberes” em que propõe que se identifiquem as diferentes formas de conhecimento, que se observem os conhecimentos científicos e aqueles ditos não científicos, como identificar a configuração dos conhecimentos híbridos e que tipo de relacionamentos são possíveis entre os conhecimentos diferentes. O autor levanta a relevante questão de que se consiga distinguir incomensurabilidade, contradição, incompatibilidade e complementariedade no tocante à diferença desses conhecimentos.

Ao dizerem no recorte da pesquisa “Desse modo, opor-se às práticas colonizadoras, que ainda estão enraizadas no jeito de ser e de agir nessas comunidades, faz com que a educação seja percebida não como escudo que impede que qualquer coisa do outro seja apresentada, mas como um caminho para fazer respeitar as especificidades de cada povo” (SANTOS e SILVA, p.11, 2016), as autoras anunciam que têm a compreensão sobre essa ecologia dos saberes

porpostas por Sousa Santos. No entanto, denunciam que falta tal conhecimento a muitos que vivenciam a educação dentro de sua comunidade

A contribuição que a Ecolinguística pode dar nesse contexto embasa-se na filosofia maior da ADE, que põe a ênfase na defesa da vida na face da terra e em uma luta contra tudo que possa trazer sofrimento, na busca do equilíbrio e na adaptação intercultural. E Santos e Silva compreendem a importância epistemológica do novo olhar sobre o fazer educação.

Para os Truká, o conhecimento epistemológico é algo indispensável para a conservação e o fortalecimento da cultura. Por isso, a escola passou a ser olhada como uma tática de reafirmação étnica, sendo um instrumento capaz de permitir uma relação e interação com a história e os saberes dos povos indígenas e não indígenas vivenciados de forma respeitosa e interativa nessas escolas. (SANTOS e SILVA, p.19, 2016).

A referência feita à importância do “conhecimento epistemológico” para os indígenas nos faz relacionar tal defesa com uma das inquietações iniciais na formulação desta tese: ‘Quais os desafios epistemológicos os professores e pedagogos indígenas que trabalham a decolonialidade têm vivenciado na construção do seu acervo?’.

É certo que a resposta está intrinsecamente ligada aos saberes tradicionais e à organização social e política de cada povo, buscando-se, por meio da linguagem, a concretização de mecanismos ditáticos, paraditáticos e outras formas de produção em que a desobediência epistêmica, como afirma Mignolo (2017) e o projeto de sociedade intercultural sejam efetivados.

Viveiros de Castro (2012, p.152) acredita na força desses saberes étnicos e defende que a forma de vida indígena é capaz de “desintoxicar” a sociedade moderna: “Minha prática intelectual, hoje, se volta para a busca de métodos mais eficazes de transfusão das possibilidades realizadas pelos mundos indígenas para dentro da circulação cosmopolítica global, que se acha em evidente estado de intoxicação aguda”.

6.1.9 Análise de recortes do TCC 7

A sétima pesquisa em análise é ‘Autonomia indígena: direito a uma educação escolar específica e diferenciada’, de autoria dos docentes Maria Aparecida Pereira, Maria Tatiana da Silva Menezes e Ronaldo José dos Santos (2016).

Um dos grandes desafios para o enfrentamento dos preconceitos nas relações sociais é mostrar a realidade indígena hoje que não condiz mais com as “características” e relatos antropológicos que foram retratados e, por isso, ficam engessados e impregnados de maneira folclórica na mente das pessoas. (PEREIRA; MENEZES; SANTOS, p.05, 2016)

Observemos, no recorte acima, uma rede de interação orgânica que ocorre entre a abordagem dos dicentes Truká, analisada no TCC anterior, e a dos professores Pankararu, relativos ao presente trabalho de conclusão de curso.

Pereira, Menezes e Santos (2016) demonstram a mesma inquietação dos Truká: a difusão de uma imagem distorcida sobre os povos indígenas, sua cultura, sua forma de vida. Couto (2009) afirma que é preciso que se observe a “tipologia do contato”, para se discernir o resultado dessa interação comunicativa. Essa proposta se faz sob a perspectiva ecológica da interação comunicativa, através da qual se avalia se há relação de dominação entre os povos, se há deslocamento, observando-se e a natureza do território onde ocorre o contato. Para tanto, é preciso que se analise o Ecosistema Fundamental da Língua (EFL), identificando os elementos P – T – L envolvidos no contato estudado.

Esse cenário tem a importância de situar os estudos – dentro e fora do contexto decolonial- sobre os materiais distribuídos nas instituições educacionais brasileiras, que difundem, ainda, uma visão antropológica a respeito dos povos tradicionais que fortalece o preconceito à sua forma de existência.

A atual configuração do modelo de educação escolar dos indígenas está exatamente pautada na necessidade de manter e zelar pela utilização da língua materna de seus povos, pois entendem que seu dialeto específico é uma maneira de se proteger contra os “perigos” impostos pela sociedade através das relações sociais de comunicação entre os indivíduos (PEREIRA; MENEZES; SANTOS, p.06, 2016)

O bilinguismo (sexto eixo decolonial) aponta que, paralelo ao conhecimento amplo a respeito da língua portuguesa, como um mecanismo de inclusão social, a educação decolonial deve promover o acesso dos povos tradicionais à sua língua de modo a fortalecer seu processo identitário. Quando Pereira, Menezes e Santos se referem a “perigos importantes através das relações de comunicação”, consideramos que falta esclarecer que tais riscos só se concretizam em cenários nos quais a comunidade não mantém relação cotidiana com sua linguagem matriz.

Mais uma vez, tratamos da proposta ecolinguística elaborada por Couto (2009), que considera os estudos sobre a “tipologia do contato” uma ferramenta essencial para fugir da armadilha do apagamento do outro linguisticamente. No conceito ecolinguístico, a semântica e o léxico são duas formas relevantes de trabalho identitário entre os participantes de uma interação comunicativa (COUTO, 2007, p. 196).

Não é o indivíduo, por si mesmo, a origem da construção léxica – o que deverá ser pesquisado com base nos princípios sociais, mentais e naturais propostos pelo interior do Ecosistema Linguístico (EL), na relação com os seis eixos da educação decolonial.

Considerando o pensamento de que a lexicalização humana está intimamente ligada ao contexto, ao universo que situa o indivíduo, a metodologia da ADE atua sob a ecometodologia, como afirma Couto (2017):

A linguística ecossistêmica utiliza a visão multilateral da ecometodologia. Ela tem consciência de que tanto os métodos indutivos quanto os dedutivos contêm uma parcela de verdade. Por isso, é preciso pôr os dois a dialogar entre si, enfim, entre indução e dedução tem que haver uma interação dialética. (COUTO, 2017, p.3)

Portanto, ‘livrar’ crianças e jovens dos “perigos” do contato só é possível com a intensificação do bilinguismo – fator ainda em processo inicial de desenvolvimento educativo decolonial dos povos que analisamos nesta tese.

Para Haugen (2016, p.69), “É importante saber se seu bilinguismo é estável ou de transição, isto é, que tendência na aprendizagem de língua existe no grupo de falantes”

Os indígenas, sobretudo os índios Pankararu, mantêm uma singularidade em relação ao trato com a natureza, à religiosidade e ao uso de costumes tradicionais, mantendo sua identidade e um forte senso de pertencimento, elementos que são trabalhados de forma interdisciplinar na educação escolar indígena praticada na sua aldeia. Assim pode-se ratificar que a educação escolar desenvolvida no Pankararu fortalece a identidade étnica de seus membros ao passo que orienta e emancipa seus indivíduos para o enfrentamento que questões contemporâneas que ultrapassam os limites desta comunidade indígena (PEREIRA; MENEZES; SANTOS, p.13, 2016)

No recorte final de análise do TCC dos docentes Pankararu, encontramos uma síntese do que se propõe nos seis eixos decoloniais. E é importante notar que a referência ao “trato com a natureza” remete, exoforicamente, a uma das mais reconhecidas marcas históricas dos povos originários no Brasil: sua capacidade de se sentir pertencer ao ecossistema em que está inserido e, portanto, capaz de reconhecer-se nele.

Atuando contra o domínio hegemônico da academia de base epistemológica eurocêntrica, a educação indígena é forte representante do pensamento decolonial, partindo de princípios como a desconstrução de que a “natureza” é algo fora dos seres humanos, como prescreve a hegemonia colonialista e as ciências naturais, sob o intuito de valorar a exploração

Como já abordamos antes, nesta tese, Mignolo e Oliveira (2017) consideram que foi a partir da quebra dessa visão que os indígenas tinham de sua relação com a terra (o conceito *aimará e quicha de Pachamama*) que o colonialismo subalternizou conhecimentos e subjetividades.

A colonialidade envolveu a “natureza” e os “recursos naturais” em um sistema complexo de cosmologia ocidental. Para os indígenas, ligando-se ao primeiro eixo desse

discurso decolonial na educação, a “terra” constitui-se “a mãe terra”e, portanto, cenário do resgate que todos os eixos se farão capazes de realizar sob o prisma da educação.

Há um encontro epistemológico importante entre a Ecolinguística e essa forma de os indígenas vivenciarem a natureza – é a que se chama “visão de longo prazo”. Refere-se a pensar a relação do homem com a natureza de forma menos invasiva possível, buscando a evolução através da “adaptação”, o caráter de sustentabilidade.

Isso não tem nenhuma relação com o mito da natureza intocável; é, na verdade, o processo de reconhecer que, como membros do mesmo ecossistema, o ser humano não pode se considerar superior à natureza. Albuquerque (2018) explica esse conceito ecolinguístico, lembrando sua aproximação com a ideia de sustentabilidade.

O fato principal de se valorizar a ‘diversidade’ é que cada espécie possui seu respectivo papel dentro do ecossistema, ou até dentro da grande teia de relações do planeta, a hipótese de Gaia. A ‘visão de longo prazo’ é análoga à sustentabilidade, consistindo no mínimo, ou nenhuma, de intervenção na natureza para a solução de problemas, já que esses supostos problemas, além de muitas vezes ser problemas somente sob o ponto de vista humano, seriam solucionados naturalmente, seguindo o ritmo da própria natureza (ALBUQUERQUE, 2018, p.38)

Por fim, é possível, com base na análise das pesquisas dos docentes indígenas, afirmar que as possíveis interações do Interior do Ecossistema Linguístico (EL) com os eixos da educação decolonial estão na base das práticas pedagógicas e dos modos de produção e recepção nas escolas indígenas.

Sua abrangência, seu holismo servem de multimetodológica e multiteórica. Isso significa que a Linguística Ecolinguística atua sobre os fenômenos fonéticos, fonológicos, morfossintáticos, lexicais e semânticos (endoecológicos) até os da exterioridade da linguagem (exoecológicos), como os que têm a ver com a dinâmica das línguas e a avaliação de discursos. (COUTO; COUTO; BORGES, 2015, p. 153)

6.2. Segunda parte do corpus

O achado desta parte do corpus já se configura resposta a uma das inquietações geradoras desta pesquisa: Que material didático e paradidático de suporte à educação decolonial indígena já foi produzido?

Devemos ressaltar que todas as produções que encontramos ao longo da coleta do corpus para esta pesquisa são de caráter paradidático e quase todos produzidos por docentes e estudantes da prática decolonial.

Essa produção coletiva (que tem grande parte disponível na internet) está exposta nas bibliotecas, museus e salas de aulas das aldeias para que, em momento oportuno, seja utilizado na prática escolar.

Não identificamos, ao longo do achado, nenhuma obra de cunho especificamente didático que dê suporte à elaboração de aulas dos docentes indígenas decoloniais. Talvez seja possível encontrá-las nas bibliotecas das comunidades tradicionais, mas não tivemos oportunidade de nos certificar disso, nem de acessar as supostas produções.

Escolhemos, para análise desta segunda parte do *corpus*, quatro livros produzidos pelos povos indígenas do sertão pernambucano.

Outras várias obras da mesma natureza foram encontradas ao longo da pesquisa, todas de autoria de professores e estudantes da educação decolonial praticada no norte do país. No entanto, decidimos delimitar o trabalho de análise às etnias já presentes na primeira parte desta tese, acrescidas de outras co-autoras que também vivem no sertão pernambucano.

O primeiro livro é o “Caderno do Tempo”, o segundo tem por título “Meu povo conta”, o terceiro é “No reino da Assunção, reina Truká” e o quarto é “Etnomapeamento da terra indígena entre Serras de Pankararu”. Este último, apesar de aparente conteúdo acadêmico clássico, mantém seu caráter paradidático através da participação de estudantes da educação básica Pankararu, que atuaram como co-autores.

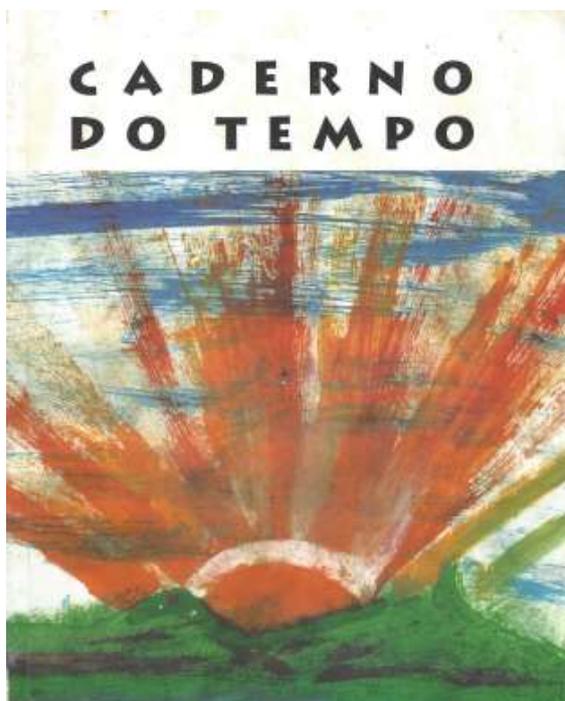
6.2.1 Análise de livros paradidáticos produzidos no âmbito da educação indígena decolonial

6.2.2 Livro ‘Caderno do tempo’

O livro “Caderno do tempo” (Figura 11) foi elaborado por professores que atuam no contexto da educação indígena decolonial no estado de Pernambuco. Produzido sob as informações obtidas junto aos detentores de conhecimentos tradicionais em cada etnia, o livro materializa as histórias do ‘mais velhos’, considerados fontes de sabedoria entre os povos tradicionais.

A autoria se divide entre docentes Pankararu, Pipipã, Atikum, Truka, Kambiwa, Xukuru, Fuilni-ô, Kapinawá e Pankará.

Figura 11: Capa do livro “Caderno do tempo”



Fonte: Centro de Cultura Luiz Freire (2002/2006)

Como se vê no título, o livro expõe o tempo histórico, trata do cósmico e também do tempo linear e escolar, que norteiam as práticas educacionais introduzidas no currículo diferenciado decolonial indígena. Cada povo expõe, do seu modo e com suas particularidades, o calendário anual de sua etnia, praticado nas vivências escolares.

A abordagem que as etnias fazem do tempo nesse livro se dá tanto no aspecto ecossistêmica ambiental quanto do ponto de vista político-social, referenciando, com a cronologia, os desafios e os feitos de cada povo, como se vê na apresentação.

Logo no prefácio, diz-se que a escola, utilizada, ao longo dos séculos, como “implementadora de modelos estranhos às sociedades indígenas” (p.5) tem sido retomada pelos povos, fazendo-se cumprir suas função social em cada etnia, fortalecendo seus valores, crenças, saberes, respeitando a idiosincrasia de cada etnia.

Observamos que os rituais, que estão ligados a aspectos cosmológicas dos Pankararu, como a outros povos indígenas, acontecem para que os ‘Encantados’ recebam do povo sacrifícios e louvores, como uma forma de gratidão pela ‘cooperação’ que os sobre-humanos operam no meio da comunidade, atendendo às necessidades e pedidos. O caráter xamânico dessa relação de reciprocidade passa, naturalmente, pela resignificação ao longo dos séculos, visto a influência das intrer-relações entre culturas e povos, iniciadas no processo de colonização.

Viveiros de Castro (2018, p.173), em sua teoria perspectivista, que considera que cada espécie é dotada de sua própria consciência e cultura, normalmente percebidas pelo xamã, afirma que “O xamã utiliza-substancia e encarna, relaciona e relata -as diferenças de potencial inerentes às divergências de perspectivas que constituem o cosmos; seu poder e os limites de seu poder derivam dessas diferenças”.

Assim, sob o ângulo da ADE, podemos afirmar que os perspectivismo pensado por Viveiros de Castro, que, aqui, fazemos conexão com as práticas ritualistas dos Pankararu, remetem a uma visão ecológica de mundo (VEM), exigindo dos que ainda se pautam pela episteme eurocêntrica uma mudança de atitude capaz de reconhecer a legitimidade das ciências naturais dos indígenas.

Os ritos de comunicação com o sobrenatural também ocorrem nos meses de janeiro (Festa de Nossa Senhora da Saúde), junho (Novenário de Santo Antônio), agosto (Penitência e guarda a Nossa Senhora da Boa Morte), outubro (Festa de Nossa Senhora Aparecida) e dezembro (Festa de Santa Luzia), marcam celebrações religiosas, intercaladas por períodos de preparação da terra e plantios. São essas as duas mais intensas práticas do povo Pankararu, acentuando sua relação com a terra e com as divindades.

Essas são as duas mais fortes formas de unificação das práticas da comunidade, que alia a plantação, a colheita e os rituais como mecanismo que marcam a cronologia e, sobretudo, a identidade cultural do povo Pankararu, num caráter holístico em que a linguagem em suas variadas formas se manifesta, mostrando que a parte social do ambiente influencia na relação com o povo, num processo de real interação comunicativa, como prediz a ecolinguística em acordo com o que afirma Haugen (2016):

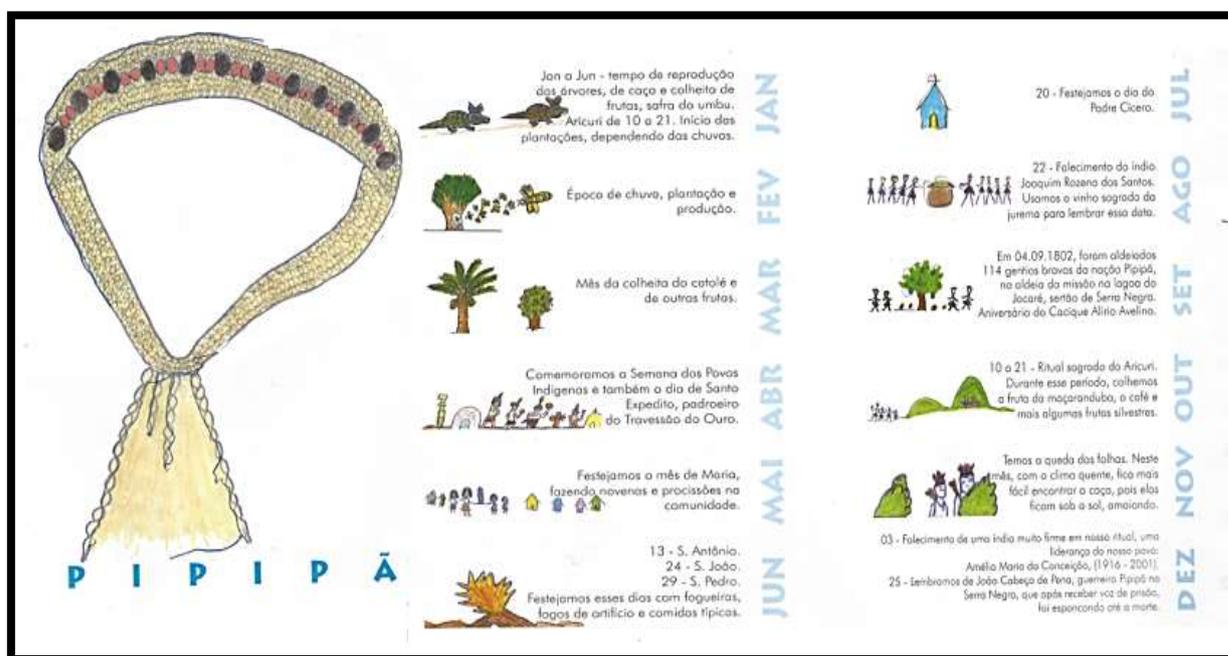
O ambiente físico só se reflete na língua, na medida em que atuaram sobre ele forças sociais. A mera existência, por exemplo, de uma espécie animal no ambiente físico de um povo não basta para fazer surgir um símbolo linguístico correspondente. É preciso que o animal seja conhecido pelos membros do grupo em geral e que eles tenham nele algum interesse, por mínimo que seja, antes da língua da comunidade ser levada a reportar-se a esse elemento particular físico.

Em outras palavras, no que concerne a língua, toda a influência ambiental se reduz, em última análise, à influência da parte social do ambiente. (HAUGEN, 2016, p.37).

Observamos, portanto, que a interação do povo com o território reflete em sua língua, como afirma a Ecologia Fundamental da Língua (EFL), cerne da ecolinguística. E, sob esse caráter holístico, a ecolinguista assume seu caráter ecometodológico na análise deste *corpus*.

6.2.2.2 Calendário Pipipã

Figura 13: Calendário do povo Pipipã



Fonte: Centro de Cultura Luiz Freire (2002/2006)

O calendário Pipipã deixa evidente a relação da etnia com a natureza e o convívio sustentável e sagrado com esta. Um exemplo disso está relacionado à fitoterapia e também ao uso de plantas nos rituais sagrados. Observemos que o catolé, a maçaranduba, o café e a macambira são elementos que recebem destaque no calendário. Isso está em consonância com que diz o decolonialista Maldonado (2013, p.9), pois os indígenas apresentam o comportamento claro de quem “prioriza a vida e, para isso, busca a convivência integral em comunidade”.

Pensar essa relação ‘integral’ envolve, também, o meio ambiente, como se defende na ecolinguística. Analisemos, ao mesmo tempo, que essa relação não se restringe ao uso exaustivo dos bens naturais, para atender às necessidades do homem. O que ocorre é uma abordagem

sugestiva de que o ser humano faz parte desse ecossistema. Tal posicionamento dos povos indígenas tem sido referenciado por muitos estudiosos da Ecologia Humana, do holismo, que ressalta, como na Ecolinguística, o sistema integral da vida humana, que envolve o ser, com a terra e a língua com que ele se comunica. Para Haugen (2016, p. 37), inclusive, o uso do termo “ambiente” deve ser claramente referenciado na ecolinguística, quando se trata de considerar “um complexo de símbolos refletindo sobre o quadro físico e social em que se acha situado um grupo humano”

A relação do etnia Pipipã com a ancestralidade está bem representada no mês de outubro, no calendário utilizado nas escolas, em que há o ritual do “Aricuri” (termo relacionado aos antepassados da tribo), momento sagrado que acontece anualmente, na Serra Negra, entre os dias 10 e 21. No mês de agosto, o uso da Jurema é um momento espiritual da etnia em que se invocam os antepassados para ajudar na cura de doenças, de aflições da alma. A Jurema é uma planta poderosa para os indígenas e representa um símbolo da ‘ciência do povo’.

O cocar, que aparece na página inicial da etnia Pipipã, representa o próprio tempo, através das sementes pretas grandes. As pequenas são símbolos do Toré. Elas são postas sobre o krauá, material com o qual se fabricam redes, cordas, tapetes. O cocar é um artefato sagrado no ritual do Toré. Esses elementos do chamado ‘etnossaber’ fazem absoluta conexão entre o povo, a natureza e a linguagem do sagrado – elementos claramente ligados ao Ecossistema Essencial da Língua, pensado sob o prisma ecolinguístico.

Nas demais manifestações, tem-se a presença forte do sagrado sincrônico, em que Santo Expedito, Maria, santo Antônio, São João e São Pedro – todos santos consagrados católicos, apontando à forte influência cultural da catequização cristã entre os povos indígenas desde o início da colonização. É perceptível, pelas outras formas de relação com o sagrado, como se vê no uso do “vinho sagrado da Jurema” no mês de agosto, que a etnia ressignificou as formas de expressões religiosas. Esse ‘vinho sagrado’ representa, em diversas etnias, o sangue de Cristo.

Outro aspecto relevante apontado no calendário é a menção que se faz às representatividades sociais do povo. Não parece possível à etnia esquecer o papel daqueles que atuaram para a efetivação de direitos ao longo de sua história. Exemplo é o falecimento da índia Amélia Maria da Conceição, referência importante na preparação dos rituais sagrados, uma espécie de guardadora da tradição das práticas ancestrais na comunidade. Além dela, o índio João Cabeça de Pena também é reverenciado no calendário Pipipã, por representar um símbolo de resistência na luta pela Serra Negra, terreno sagrado da etnia, e foi espancado até a

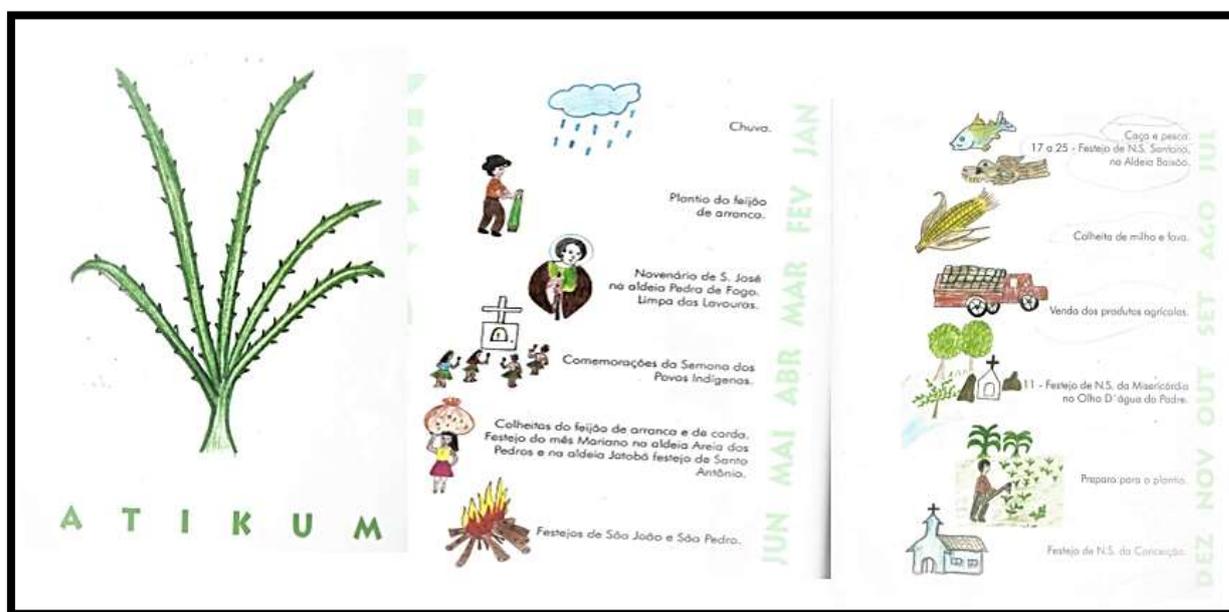
morte por grileiros. A ancestralidade está ligada à Serra Negra, através do ‘Aricuri’, como uma marca da resistência do povo.

Vê-se que, em todos esses aspectos, a ‘ciência’ do povo Pipipã, o etnossaber, está profundamente unida a ritos da própria natureza, como os docentes registraram no livro: “Quando a **cigarra canta**, representa que o ano seguinte será um ano bom. Quando a **mata zoa**, a chuva cai. Se o **cupim urrar**, teremos muita chuva e, se o **fura-barreira** faz sua casa dentro do rego, não haverá chuva. Se a **abelha encapa seus filhos**, o ano é muito bom para a plantação” (p.18, grifo nosso).

Nas expressões grifadas, vemos que a natureza assume um papel protagonista na relação com os povos indígenas, distante da visão antropocêntrica de dominação do homem sobre o meio, atendendo à visão decolonial que, segundo Sousa Santos e Menezes (2010, p.26) “Procura contribuir para a descolonização do saber, articulando, de forma consistente, diferentes perspectivas críticas à epistemologia moderna”. Há uma comunicação, no cenário em que ser-ser e ser-meio interagem em sua integralidade.

6.2.2.3 Calendário Atikum

Figura 14: Calendário do povo Atikum



Fonte: Centro de Cultura Luiz Freire (2002/2006)

O calendário Atikum também está absolutamente demarcado pela relação do povo com a terra. Percebemos como cada mês está dedicado a uma atividade que norteia essa relação na vida dos indígenas : a caça, a atividade agrícola. A especificação do tempo de cada ação, no

entanto, não corresponde, exatamente, à marcação cronológica restrita. Por exemplo, o milho aparece como sendo produto de colheita em agosto, mas, nos festejos religiosos e sociais apresentados no calendário de junho, o milho tem papel relevante; portanto, já está em processo de colheita também, que é finalizado no mês de agosto.

“Ouvindo os bichos: o anum-preto, quando canta, é uma boa experiência que vai chover. O vim-vim anuncia boas e más notícias de morte. O boi, quando urra jogando terra para trás, é sinal de que alguém vai morrer. A coã e o rasga-mortalha dão notícia de morte. O cachorro, quando uiva, é agourando o dono” (p.28)

“Observando as plantas: quando a aroeira, o anjico, a barriguda e a umburana de cheiro estão bem carregadas, é sinal de ano bom de chuva e uma boa produção” (p.28)

Os trechos recortados acima nos levam a perceber a comunicação existente entre os Atikum e as vozes da natureza – um perfil comum aos povos indígenas. A representação da vida contemplada nos seres vivos além-homem originam saberes tradicionais, a ciência das etnias, que, na visão decolonial deve ser respeitada como uma ciência que complemente a eurocentricamente constituída, como afirma Sousa Santos (2010), ao se referir à “Ecologia dos Saberes” (p.11)

Essa relação etnobiológica atravessou séculos e inspirou outras culturas, inclusive de sociedades não-indígenas, visto se tratar de questões significativas para a sobrevivência histórica das etnias e estreitamento interculturais com outros povos. Não à toa, vem influenciando gerações sobre o novo olhar a respeito da relação homem-natureza, despertando a consciência sociambiental a respeito da convivência com animais e plantas. Exemplo disso se apresenta nas novas legislações aprovadas sobre o uso de animais em pesquisas científicas, a consideração de que são seres sencientes, a punição sobre maus-tratos... Muitas são as influências dos povos autóctones sobre tais questões na sociedade moderna brasileira. Isso reflete uma forma de ecologia espiritual, contextualizada na visão holística da ecolinguística, numa postura respeitosa com o meio, questão que deve orientar os estudos ecolinguísticos que ora fazemos, conforme Couto (2015):

Como faz o ecólogo com o ecossistema, também o especialista em ADE deve considerar seu objeto de estudo holisticamente, sem deixar nada de lado intencionalmente, o que revelaria parcialidade. Com isso, estará respeitando a diversidade de manifestações que esse objeto manifesta. O respeito ao diferente é indissociável da visão ecológica de mundo, uma vez que a diversidade é uma das características mais vitais do ecossistema (COUTO, 2015, p.124).

Observamos, ao longo da análise do *corpus* desta tese, que o Toré é uma referência espiritual a diversos povos indígenas, que o cumprem com ressignificações, de acordo com cada cultura, mas com extrema força de convergência étnica. No recorte a seguir, compreendemos que as dimensões culturais e espirituais dos Atikum se complementam num cenário de autoafirmação étnica e resistência.

“Os dias determinados para o ritual: o Toré é um ritual sagrado do povo Atikum. É uma forma de fortalecimento da nossa cultura e temos os dias determinados para esse ritual. De quinze em quinze dias, dançamos o Toré nas aldeias Olho D’água do Padre, Baixão, Massapê, Jacaré, Casa de Telha, Jatobá, Angico dos Lúcius e Angico. No alto da serra, dançamos de oito em oito dias, no Cruzeiro; e na mata, de quinze em quinze. De trinta em trinta dias, na Pedra do Gentio. Nas quartas-feiras, dança-se o Toré na aldeia Cachoeira” (p.30)

Para os Atikum, dançar o Toré e ingerir a Jurema (bebida sagrada mística oriunda da planta homônima) foram absolutamente essenciais no processo de etnogênese, quando demonstraram força de resistência ante o avanço dos não-índios sobre suas terras, no processo de luta por sobrevivência. São os dois pontos de maior força na relação do povo com os Encantados, seres espirituais ligados aos antepassados e aos heróis da etnia, também chamados de ‘guerreiros’ e ‘bravios’, que lutaram para que seu povo tivesse direito ao seu território.

Os guerreiros Atikum: o primeiro cacique, Manoel Bezerra Neto, morreu no dia 16 de setembro de 1977. Odvaldo Girão Mota foi um chefe muito importante para nós, Atikum, morto pelos brancos juntamente com sua filha, Kátia, no dia 03 de março de 1984. José Antônio da Silva, índio que lutou pelos interesses do nosso povo, foi morto no ano de 1981. Até hoje, é desconhecido o autor (p.31)

Essa memória social é importante na formação educacional das gerações Atikum, sobretudo no que diz respeito a compreenderem o valor que o território possui na preservação da cultura, dos valores, da identidade do povo. Não por acaso, todas as etnias aqui estudadas trazem incidências de nomes importantes para sua história, a exemplo do Manoel Bezerra Neto, que se tornou o primeiro cacique da tribo Atikum, depois de dedicar-se a uma intensa luta pela posse de seu território. Observemos que todos os personagens citados morreram violentamente, sob a guerra com não-índios que tentaram tomar dos Atikum o direito à terra. E, na cultura do seu povo, passaram a um espaço cosmológico espiritual e devem ser reverenciados pelas novas gerações como uma forma de fortalecimento identitário e legitimação do direito do povo ao seu território.

Quadro 04: Recorte sobre indicação do tempo do povo Atikum

O TEMPO NA SABEDORIA DO POVO ATIKUM
Quando somos criança
Brincamos de baladeira, bola, badoque, coco (roda), cai no poço, boneca de pano, boneca de sabugo de milho, bila, pião, elástico, carrinho, cavalo-de-pau. Participamos da brincadeira do loré, ajudamos os pais na agricultura...
Adolescentes
Dançamos o Toré, trabalhamos na agricultura, cuidamos dos animais, caçamos, pescamos e namoramos...
Velhos
Continuamos trabalhando na agricultura, dançamos o Toré e ensinamos aos mais novos...

Fonte: Autoria própria , com base no livro ‘Caderno do tempo’ (p.26)

Esse recorte do livro demonstra que o comportamento social também está atrelado à cultura do povo e deve ser ensinado na escola como uma forma de marca identitária. A presença dos idosos em ocasiões de ensino nas aldeias demonstra a importância que valores comportamentais têm para os Atikum, além do ensino da etnociência, dos conhecimentos tradicionais sobre plantas, o uso destas na produção de remédio, nos rituais sagrados. E, mesmo com as marcas deixadas pelos colonizadores na cultura indígena, nota-se a resignificação daquelas. Essa é uma das questões mais relevantes na educação decolonial , pois demonstra que o conhecimento que se deve ter em relação a outras culturas não se põe de maneira hierarquizada, como sempre propôs o ensino eurocêntrico.

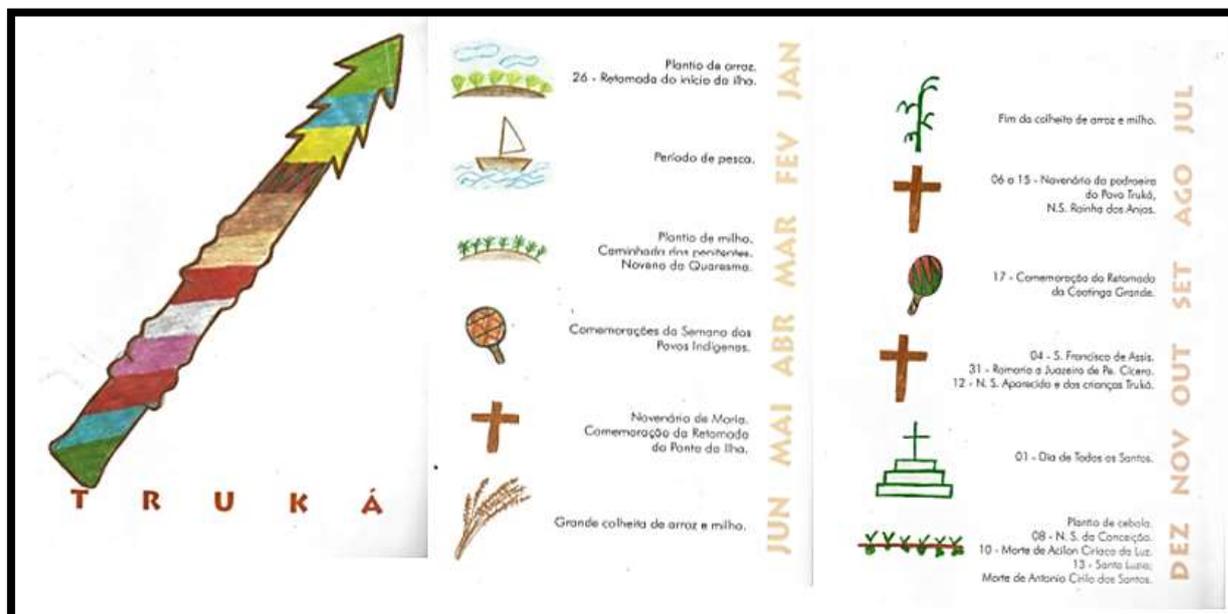
O aspecto do diferente que se encontram, que se ressignificam numa cultura está ligada à ideologia da ADE, que atua sob a perspectiva da defesa do equilíbrio no ecossistema, refletindo, de igual modo, sua relação com a ecologia dos saberes proposta na decolonialidade, segundo a qual

Num regime de ecologia dos saberes, a busca de intersubjetividade é tão importante quanto complexa. Dado que diferentes práticas de conhecimento têm lugar em diferentes escalas espaciais e de acordo com durações e ritmos, a inter-subjetividade requer, também, a disposição para conhecer e agir em escalas diferentes (interesalaridades) e articulando diferentes durações (intertemporalidade) (SOUSA SANTOS, 2010, p.58-59)

Assim, observamos que todos esses aspectos variados de conhecimento desenvolvidos, discutidos e vivenciados na educação escolar decolonial indígena têm papel essencial no processo de construção do saber intercultural previsto no quinto eixo da prática pedagógica diferenciada.

6.2.2.4 Calendário Truká

Figura 15: Calendário do povo Truká



Fonte: Centro de Cultura Luiz Freire (2002/2006)

A sabedoria dos ancestrais, a história dos antepassados têm muita importância para o povo Truká. É o que demonstram as marcações do calendário trabalhado em sala de aula: “Através do tempo, os nossos antepassados deixaram ensinamentos” (p.37). Em abril, quando se comemora, de diversas formas de memória e ritos, a Semana dos Povos Indígenas, essa temática é intensificada com várias atividades. Ao longo do século XX, quando os povos indígenas do Nordeste, inclusive os Truká, travaram intensas batalhas para reafirmarem sua identidade e lutarem por suas terras, o ensino a respeito dos direitos sociais do seu povo também se intensificou. O esclarecimento sobre a forma hegemônica de pensamento que sempre fora repassado nas práticas educacionais também é pauta dos Truká. Foi o contragolpe que a etnia conseguiu dar para conquistar mudanças sociais, culturais e educacionais no processo de decolonização.

Isso converge com o pensamento de Maldonado -Torres (2010), para quem desfazer as formas de pensar que suscitaram a opressão aos povos subalternizados ao longo dos séculos passa pela reafirmação da identidade geopolítica, cultural e social dos povos, num processo de desobediência epistêmica à homogeneização do pensamento imposto na Modernidade colonizadora.

“Cada coisa tem seu tempo: Utilizamos nosso tempo nas diversas passagens. Há tempo, em nosso dia a dia, de caçar, há tempo de estar trabalhando na terra, no cultivo de nossos alimentos, há tempo para os afazeres domésticos, para ir à escola, para festejarmos, para as reuniões, para retomarmos nossas terras, para reivindicarmos nossos direitos e para dançarmos nosso Toré, pois é nele que nos fortalecemos, recebemos orientações dos encantados. Nele, bebemos a Jurema que nos purifica, dando sabedoria para seguirmos o caminho da verdade.” (p.38)

Nesse recorte, é possível observar que a educação escolar indígena se estende a aspectos comuns do dia a dia e às referências do sagrado, demonstrando que os simbolismos dos rituais formam o elo com os aspectos transdisciplinares da educação indígena diferenciada e decolonial.

Vemos a construção de uma justiça cognitiva, sem alimentar hierarquias de importância na formação integral dos alunos, que ganha força na definição da justiça social, da cidadania ambiental, num processo de visão holística da formação do indivíduo. Essa ótica da perspectiva decolonial também está ligada aos eixos ecolinguísticos holísticos, cuja materialidade se vê no livro “Caderno do Tempo”, que estamos analisando. São os saberes para além das paredes das escolas, para além do currículo eurocêntrico, o que se mostra capaz de emancipar as novas gerações quanto ao reconhecimento do valor de seus saberes tradicionais.

Os Truká, pela sua localização espacial, mantém uma relação forte com o Rio São Francisco, que atravessa o sertão pernambucano, questão referenciada no mês de outubro, em que o povo celebra São Francisco de Assis, santo católico ressignificado nos rituais da etnia, cuja presença sagrada nas águas do rio, nos cuidados com a mata e com os animais é reveladora da relação do sagrado da comunidade com a natureza.

Há um diálogo interessante desse aspecto com os paradigmas ecológicos ligados ao estudo ecolinguístico, a exemplo do que o autor Peter Finke, em seu ensaio “A Ecologia da Ciência e suas consequências para a Ecologia da Linguagem” expôs, referenciando o olhar sobre a relação do homem com o meio e a forma como o conhecimento adquirido nessa interação interfere no aprendizado ético e em sua visão ecológica de mundo (VEM), questionando a ciência eurocêntrica que nos norteou ao longo dos séculos.

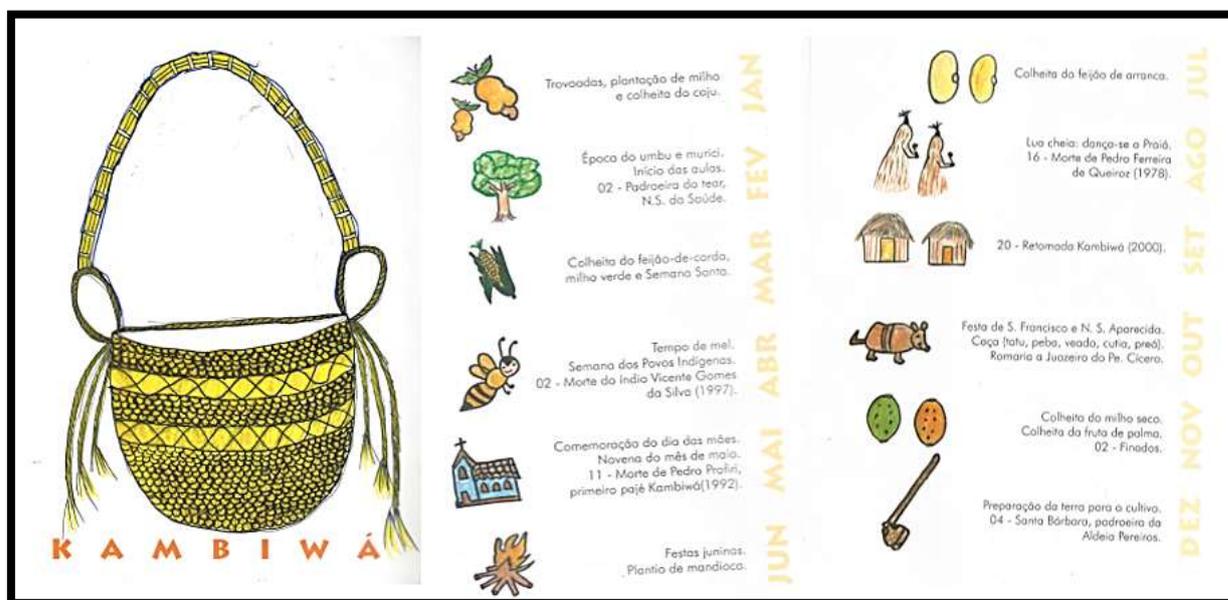
Quando eu me dei conta de que várias plantas aquáticas, peixes e pássaros que eu admiro, sendo partes da imensa evolução natural estavam, um após outro, fadados à extinção pelo nosso sempre crescente mundo da cultura, eu comecei a perceber que a ciência tem não apenas uma estrutura teórica, mas um dever moral também. O dever era o de não colocar o homem em posição mais alta do que qualquer outra forma de vida e igualmente não salvar nem conservar toda forma de vida, mas, sim, criar uma estrutura de conhecimento e tomadas de decisão que impedisse a nossa estupidez de interferir com a sabedoria

da sua evolução e ecologia. É estúpido conceber a ciência deixando de lado a dimensão ética (FINKE, 2016, p. 154).

A crítica a uma cosmovisão que propagou a superioridade do homem sobre a natureza que foi, sabidamente, responsável pelo processo de degradação ambiental está em absoluta consonância com o primeiro eixo da educação decolonial, que descreve a terra, o território como espaço sagrado de interação com a mãe natureza. Este sempre foi o preceito defendido pelos povos indígenas, mas raramente compreendido pela sociedade moderna.

6.2.2.5 Calendário Kambiwá

Figura 16: Calendário do povo Kambiwá



Fonte: Centro de Cultura Luiz Freire (2002/2006)

A etnologia indígena é intensamente marcada pela relação homem-natureza, instituindo a ciência de cada povo, como se vê na ligação dos pássaros com os encantos da mata, a exemplo do rasga-mortalha, e na construção do tempo e da colheita, como se vê no recorte abaixo:

O cântico dos pássaros anuncia o tempo das coisas: de dia, tem galinha, cabeça-vermelha, maria e joão-de-barro e griguilim também. Às 18 horas, nambu e coã. Já à noite, a mãe-da-lua, rasga-mortalha, bacurau e a coruja. As cigarras, quando cantam, estão chegando as festas. Rasga-mortalha quando canta advinha é alguém que está para morrer. Quando o vim-vim canta é alguém que está para chegar. O coã cantando é para chover. Arara, na época do milho, é muito cantadeira. Louro ou papagaio cantando, está na época da sua fertilização. Ribaça canta no mês de março, onde se encontram grandes nuvens destes pássaros (p.46)

Essa sociobiodiversidade é uma marca relevantíssima no processo educacional dos Kambiwá, porque, ao longo do processo de luta desse povo pela afirmação de sua identidade e de seus direitos, o autorreconhecimento ligado à etnociência, aos saberes populares foram muito importantes, como ocorreu com várias outras etnias no sertão pernambucano, campo de intensa batalha étnica, como vimos em outros capítulos desta tese. Além disso, o mundo científico que sempre excluiu os saberes naturais dos povos indígenas passou a ser confrontado pela revitalização e pela complexidade das ciências étnicas – o que é, efetivamente, uma forma de resistência dos povos indígenas.

A linguagem das plantas é, de igual modo, marcante na constituição da etnologia indígena, no tocante a seus saberes naturais, demarcando a constituição do tempo: “As árvores nativas na floração dizem do tempo. A carabeira, no início de outubro, começa a florir e na última semana, caem todas as flares. As demais plantas ficam floridas no começo das trovoadas em dezembro” (p.46).

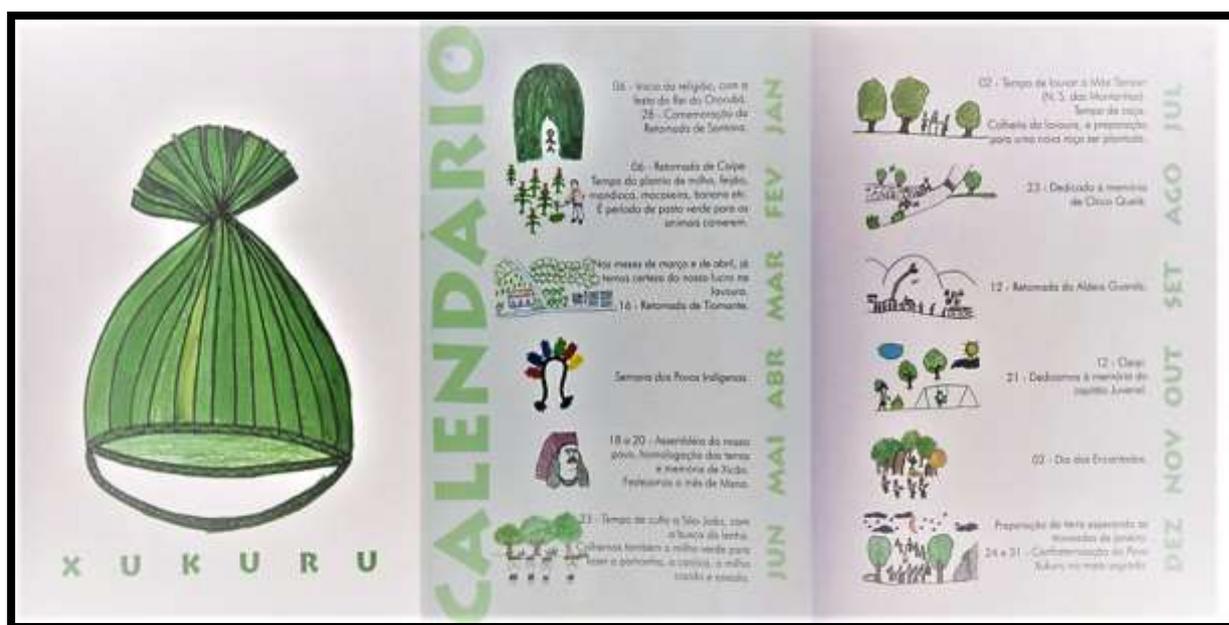
No processo endoecológico da linguagem, a seleção lexical na construção dos enunciados delinea perfil dos enunciantes, considerando a importância da variação dialetal. A sequenciação vocabular “galinha, cabeça-vermelha, maria e joão-de-barro, griguilim, nambu, coã, mãe-da-lua, rasga-mortalha, bacurau, coruja, cigarras, rasga-mortalha, vim-vim, arara, louro, ribançã” revelam algumas convergências com a sociedade não indígena, que também alguns desses termos como matriz linguística, mas também apresenta que muitas palavras acionadas e, sobretudo, a relação destas com o evento natural pertencem à cultura própria da etnia Kambiwá ou, no máximo, das etnias indígenas do sertão, a exemplo de o ‘vivim-vim e chegada de alguém’, o ‘coã e a chuva’. Isso ocorre também termos lexicais como “griguilim”, “bacurau”. São marcas importantes de uma comunidade de fala, características da identidade do povo. Finke (2016, p.175) ressalta que “Do mesmo modo que nós sabemos sobre os equilíbrios em todos os ecossistemas, este é o caso no sistema mundo-linguagem também”.

A difusão desses aspectos linguísticos ligados à sociobiodiversidade do povo Kambiwá denota que a formação de um calendário oficial da ciência eurocêntrica hegemônica, monolíngue e monocultural em nada pôde sobrepor-se à voz da natureza, alinhada à subjetividade dos povos indígenas do sertão pernambucano, na construção desse material. Essa ecologia humana, ciência vivida pelos povos e repassada às novas gerações através da educação decolonial, mantém-se viva na cultura do dia a dia dos povos, como os Kapinawá, e já influenciou muitas gerações de não índios também. Tal perspectiva decolonial promove a

visibilidade dos povos indígenas e transforma a educação, como uma força contra-hegemônica que fortalece o povo em sua luta por autonomia.

6.2.2.6 Calendário Xukuru

Figura 17: Calendário do povo Xukuru



Fonte: Centro de Cultura Luiz Freire (2002/2006)

A constituição do diálogo da sociedade interna indígena na educação decolonial é basilar na construção de saberes sobre direitos humanos, liberdade, democracia e outras temáticas que regem a sociedade em que todos os brasileiros estão inseridos. O recorte a seguir que trata do comportamento social dos Xukuru é um exemplo de como a prática educacional decolonial não exclui a interculturalidade e, ao mesmo tempo, demarca as especificidades do sujeito, lembrando-lhe os valores coletivos da sua cultura na formação da sua cidadania.

O namoro: É respeitado na maioria das vezes, seguindo o que orientam os pais. Tempo de casar, que está ligado à capacidade de se sustentar por conta própria e à sua família futura. **Nosso idoso:** É o tempo de ser respeitado por todos da comunidade. O idoso Xukuru recebe todo o carinho possível por ser ele um exemplo de acúmulo de conhecimento em todos os níveis, inclusive o cultural. Esse tempo nos leva a ter o nosso idoso como uma joia rara” (p.54)

É uma forma de educação interseccional que, se efetivada, humaniza e prepara o jovem estudante para a autonomia cidadã ante os contextos sociais a que será exposto dentro e fora de sua comunidade.

De igual modo, a relação com a terra, que caracteriza os povos indígenas determina a ética do homem ante a natureza, como se vê no recorte: “**A caça:** Não adiante desafiar a natureza, pois ela tem os seus encantos que protegem os animais na hora e tempo certo” (p.54). É uma visão integrada do ser-território e seus modos de vida. Isso constitui a continuidade simbólica de valores extremamente importantes para a memória e a resistência dos povos tradicionais, a exemplo dos Xukuru, que são transmitidas de geração a geração.

Essa pluralidade de saberes com que a educação decolonial atua mostra que mundos diferentes podem coexistir e contemplar a ‘Ecologia dos Saberes’, conforme a proposta de Sousa Santos (2010). É possível observar como essa forma de habilidade cognitiva plural auxilia na atuação dos Xukuru em questões práticas do dia a dia, ante o ritmo que a natureza impõe, conforme dito no recorte: “**O plantio:** Varia muito nos dias de hoje, mas está sempre programado para que, no mês de junho, possamos ter milho, canjica, etc. Dias de fogueira são culturalmente comemorados” (p.55). Faz-se uma alusão (aspecto exoecológico da linguagem) às questões climáticas, que interferem no processo de plantio e colheita da comunidade Xukuru.

De acordo com a categoria da ADE exoecologia, os processos de deslocamento linguístico dentro do ambiente ressalta a condição dialógica, alusiva, analógica da compreensão do enunciado, que não deve ser avaliado de maneira isolada. Por isso, o pressuposto verificado em “O plantio: varia muito nos dias de hoje” ressalta o papel do povo Xukuru no ecossistema fundamental da língua (EFL), em que se faz indissociável a vida do homem do meio em que está inserido. Por isso, demonstra, como se vê no calendário, que a fixação das ações agrícolas deve sofrer variação na prática, por estar atrelada às questões socioambientais – tema ignorado, por longos séculos, pela cultura antropocêntrica.

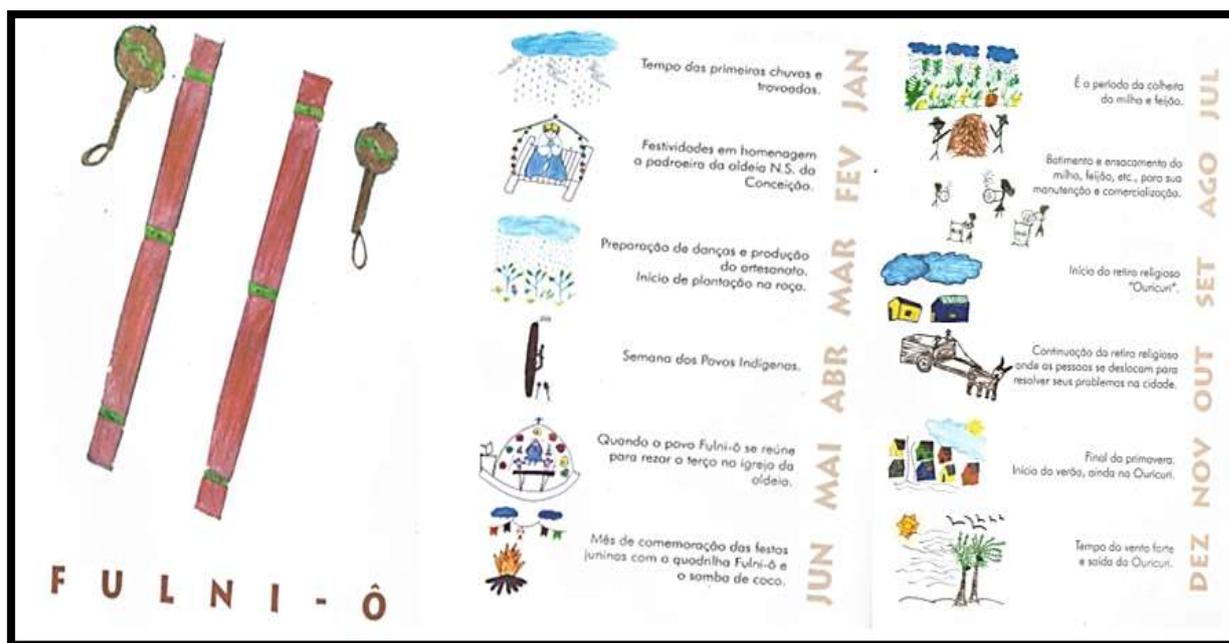
Essa conexão Povo-Território-Língua dada num cenário socioambiental também aparece no recorte em que a etnia fala do “descanso”: “Descansar para reiniciar as atividades. É o tempo também que não chove e está mais ou menos nos meses de setembro e outubro. O tempo de recomeçar o preparo da terra para o ano vindouro está entre os meses de novembro e dezembro” (p.55). É o momento sagrado do descanso em harmonia com o descanso da natureza. São partes de um só organismo e reconhecem os seus sinais mutuamente.

Tal visão ecossitêmica está em absoluta consonância com a visão ecolinguística de relacionar o homem com o seu meio, em suas construções holísticas, nula relação intrahumana.

É por isso que o território é o grande marco de resistência dos povos, pois não situa apenas lugar de habitação, mas sobretudo de vivência de rituais, de experiência com o sagrado e com a cultura sempre ligados à natureza. E tudo isso compõe a educação decolonial, como preceitua o primeiro eixo (Terra) da educação decolonial indígena.

6.2.2.7 Calendário Fulni-ô

Figura 18: Calendário do povo Fulni-ô



Fonte: Centro de Cultura Luiz Freire (2002/2006)

A Ecolinguística atua como uma ciência que leva em conta inter-relação do desaparecimento de muitas das línguas do mundo com o processo de extinção de espécies relativas à fauna e à flora, com a prática ambiental dos povos e com as tradições culturais e sagradas que são mantidas como prática contínua. Assim, a busca pela manutenção da identidade linguística ou o resgate desta passa pela efetiva relação do povo com seu meio ambiente.

E, quando falamos em ‘seu meio ambiente’, excedemos o olhar além-ecologia ambiental, como se traduz na ciência biológica tradicional. Tratamos do ‘meio’ como cenário, contexto, espaço das subjetividades dos seres. É isso que demonstram os Fulni-ô, único povo indígena do Nordeste que conseguiu manter viva e ativa sua língua. Como ratifica Schröder (2012, p.13), a manutenção dos rituais sagrados e a disseminação desses valores entre as novas

gerações são pilares da manutenção da língua oficial dessa etnia, que trabalha o Bilinguismo (sexto eixo da educação decolonial) em sua mais forte efetividade: “A sobrevivência extraordinária do Yaathe pode ser explicada por sua função decisiva no ritual do Ouricuri e na construção das fronteiras étnicas. A religião étnica, por exemplo, depende essencialmente do uso da língua indígena, que também representa um meio de iniciação a ela”.

Os Fulni-ô são contundentes em afirmar essa realidade em suas aulas decoloniais. Mostram que o período de retiro espiritual chamado “ Ouricuri”, marcado no mês de setembro, no calendário escolar, é também uma etapa educacional para os alunos. Estes, segundo os docentes indígenas, precisam desenvolver o pertencimento através da relação com a natureza, com o sagrado e, conseqüentemente, com a língua, que lhes confere força cidadã de autoafirmação:

Época de entrarmos no nosso sagrado ‘Ouricuri’, onde esquecemos os nossos sofrimentos, tristezas, rivalidades, preconceitos, etc. Temos apenas noventa dias de retiro, mas gostaríamos que esse pequeno tempo se transformasse em um tempão. Ocupamos também o nosso tempo preservando a natureza e enriquecendo os nossos conhecimentos para que os nossos alunos possam vivenciar melhor a nossa história, assegurando sua identidade e legalizando sua cultura diante da sociedade, pois sabemos que a história dos nossos antepassados é a raiz dos Fulni-ô (p.61)

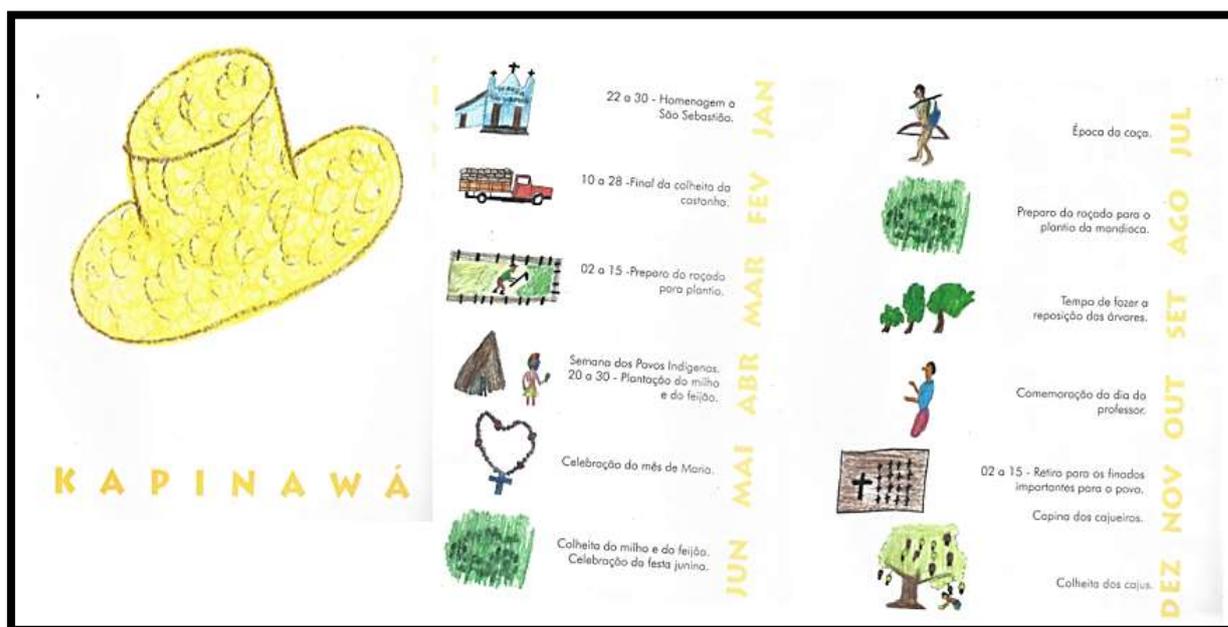
A autenticidade bilíngue e decolonial da educação Fulni-ô também se concretizam com uma forma intercultural de vida, ratificando a integração e ressignificação de comportamentos sociais adquiridos na sua relação com a sociedade não indígena. Essa característica da realidade Fulni-ô é abordada nos estudos ecolinguísticos, quando Haugen (2016, p. 71) trata da autonomia das línguas num cenário de abordagem intercultural, ao afirmar que “Em comunidades bilíngues estáveis, existe ainda uma acomodação entre línguas simbióticas, de tal modo que elas deixam de refletir mundos culturais distintos: suas frases se aproximam de traduções palavra-a-palavra, o que é raro entre línguas realmente autônomas”.

Na nossa aldeia, o tempo das crianças, apesar de ser curto, é satisfatório, pois eles vivem livres. Saem para caçar na caatinga, pescar e tomar banho nos barreiros. Ao mesmo tempo, descobrem as plantas medicinais da nossa realidade. Em consequência da convivência integrada à sociedade, se divertem também com brincadeiras iguais às do branco, como por exemplo: chimbre (bola de gude), bacia (tampa de garrafa), pião, batunguê (esconde-esconde), bonecas, bandeirinha, gato, passará, jogo (amarelinha), rodas, pula corda, estrelinha nova série, panelada (comidinha), etc. (p. 62)

Isso se configura uma forma real de ecologia dos saberes, que norteia a autonomia étnica e promove o diálogo com outras formas de conhecimento, sem hierarquizá-los. Essa visão decolonial da educação, surgida nas defesas epistemológicas do sociólogo do Grupo Modernidade/Colonialidade, Boaventura de Sousa Santos, é uma forte referência de uma educação intercultural e diferenciada. É uma mostra concreta da força que tal forma de educar possui para a resitência dos povos tradicionais, que têm vivido histórica repressão e subalternidade pelas epistemologias eurocêntricas predominantes no sistema educacional brasileiro.

6.2.2.8 Calendário Kapinawá

Figura 19: Calendário escolar decolonial do povo Kapinawá



Fonte: Centro de Cultura Luiz Freire (2002/2006)

Já dissemos, na análise deste *corpus*, que o diálogo estabelecido entre os povos indígenas e a natureza demonstra que estes se compreendem parte do ecossistema e, portanto, são conhecedores de uma epistemologia de saberes naturais que convergem com o cerne ecolinguístico da interação integral do homem com o meio. Ao afirmarem que “O povo Kapinawá se orienta pelo sol” (p.69), a etnia mostra a complexidade de sua subjetividade e a importância de articular isso na sua prática educacional, em que os estudantes, as novas gerações são levados à etnociência Kapinawá.

Nós, Kapinawá, não nos orientamos pelo relógio do branco. Dizem nossos mais velhos que o relógio trabalha para botar o agricultor para trás, pois quando a gente quer que as horas passem, elas demoram muito e quando elas passam rápido a gente quer que demore. Trabalhamos de acordo com o sol, nos orientando pela terra: se estiver quente ou se estiver fria. Ao entardecer, quando guardamos as ferramentas, vamos ao cercado arriar o bezerro para que no outro dia cedinho possamos tirar o leite para tomar com o caté da manhã, o quebra-jejum, como dizemos (p.69)

Essa relação subjetiva do povo com o tempo estabelece certo poder de decisão ao homem não apenas de maneira simbólica, mas prática. É uma forma de institucionalização da relação do indígena com a natureza, que repercute em outras ações, referenciando o elo entre as linguagens meio-humanidade, que foram usurpadas pela ideia colonizadora antropocêntrica moderna em que o homem tornaram-se meros predadores da natureza e, não, parte desta.

É certo que a ordem estabelecida sob o prisma da modernidade, quando a ideia de ‘mãe-terra’ dá lugar a conceitos de ‘natureza’, como defende Mignolo (2012) foi o grande marco de destruição ambiental, de predação dos recursos naturais. A educação decolonial indígena é a grande ‘virada de chave’ sobre essa questão e pode ser responsável por uma transformação ética do comportamento humano sobre o meio ambiente.

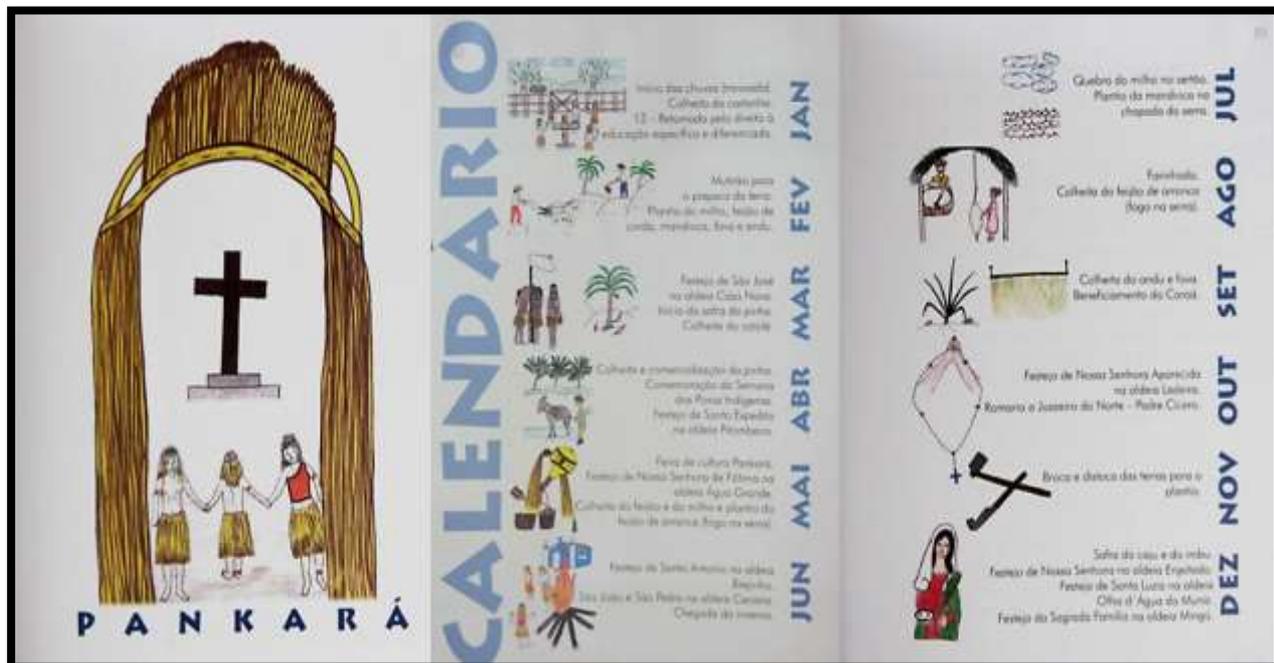
Observemos que ao longo de todo o calendário Kapinawá, a expressão “preparo da terra” norteia as ações da comunidade nas práticas agrícolas. Saber uma educação que possui essa indicação de respeito à natureza e repassa isso às novas gerações inspira-nos a ter esperanças sobre o futuro.

Essa é a ideologia ecolinguística da Análise do Discurso Ecológica (ADE), que parte do princípio de “ecologia da vida ou ideologia ecológica(ecoideologia), tendo como base a Ecologia Profunda” (Couto, 2015, p.151).

O conceito de Ecologia Profunda de trata a ADE baseia-se no pensamento do filósofo norueguês Arne Naess (1973) que ressalta, em um dos oito princípios da sua filosofia, que os que compreendem e ratificam esses valores devem ter o compromisso ético de implementá-los para que se busque qualidade de vida para todos.

6.2.2.9 Calendário Pankará

Figura 20: Calendário escolar decolonial do povo Pankará



Fonte: Centro de Cultura Luiz Freire (2002/2006)

Predominantemente, o calendário Pankará apresenta festejos religiosos ligados à preparação da terra, ao plantio e à colheita. É notório que esses aspectos abordados na prática educacional demonstra o forte vínculo entre os membros da comunidade com o seu território que, como vimos em sessão anterior nesta tese, foi motivo de intensas lutas de resistência do povo Pankará. Sua sobrevivência como etnia no sertão pernambucano passou por tal apsetco e intensificou-se no ato de reestruturação da Educação Escolar Indígena (também exposta em capítulos anteriores).

O primeiro aspecto a notarmos é que isso referencia a importância do espaço coletivo na construção dos saberes populares Pankará. Isso demonstra a democratização da construção de conhecimentos, contribuindo para o fortalecimento dos registros históricos, de memórias sociais e de territorialidade – elementos caros à educação decolonial.

Outro fator importante se mostra no desenho que apresenta a capa do calendário e que se encontra, também, nas escolas Pankará: o crucifixo ao fundo e a presença dos indígenas em cena representativa da dança sagrada do seu povo. Isso aponta a uma realidade entre os povos indígenas do sertão pernambuco e que já vimos em outros recortes analisados: a influência da catequização cristã nas comunidades e, ao mesmo tempo, a resignificação que cada etnia dá a essa influência de acordo com sua própria identidade quanto ao seu sagrado, seus Encantados.

A experiência transcendental dos Pankararu consagra o vínculo que o homem sempre teve a necessidade de viver com o sagrado. A ecolinguística relaciona tal aspecto à ideologia holística e à Ecologia Profunda. Avelar Filho (2015), analisando a espiritualidade sob a perspectiva ecológica de mundo (ideologia ecolinguística) e citando o escritor e filósofo Leonardo Boff, afirma que

A espiritualidade encontra seu nicho natural no seio das religiões, porém, para Boff(2003), ela vai além, encontra-se também no homem e na própria estrutura do universo. Portanto, para ele, são três os tipos de espiritualidade: a de fundo religioso, que contribui para a preservação ecológica; a antropológica e seu significado para a ecologia, e a cósmica como derradeira atitude de benevolência e comunhão com toda a realidade (AVELAR FILHO, 2015, p.146)

A transdisciplinaridade proposta na educação decolonial indígena foi representada, no calendário Pankará, em forma de versos construídos a partir do nome das frutas mais produzidas e consumidas na comunidade ligadas ao tempo de safra: manga (janeiro), goiaba(fevereiro), jaca(março), pinha (abril), abacate(maio), laranja (agosto), caju e castanha-de-caju (dezembro). E as que dão “o tempo todo”: banana e maracujá brabo do mato (que faz parte da ciência dos índios) (p.77-81).

No poema “Os nossos antepassados todos andavam nus/ Uma coisa que não se preocupavam era com a noda do caju” (p.79), há pauta para discutir história, costumes, sociedade indígena em contraste com os colonizadores europeus que se escandalizaram com a nudez dos autóctones. Também é possível falar de ecologia, de ciências biológicas, além do trabalho com o próprio uso da linguagem na produção textual poética.

O etnoconhecimento expresso nos versos “A ciência do índio está no anjúcá/ Nele também é usado o fruto maracujá” (p.81) está ligado, também a ritual sagrado dos Pankará. O ‘anjúcá’ é uma bebida sagrada que a etnia faz da casca ou da raiz da jurema, planta sagrada da qual já tratamos em outros momentos desta tese. As aulas que envolvem essa temática são, sobretudo, experiências empíricas. Além do aspecto da cultura transcendente dos Pankará, é possível falar de ecologia, da etnobiologia e de arte da linguagem.

O processo de transmissão do etnoconhecimento envolve rituais e experiências empíricas nas quais os(as) aspirantes participam de forma intensa até adquirirem todo o conhecimento necessário para dar continuidade à etnociência que é propriedade intelectual do grupo étnico os detém.

6.2.3 Livro ‘Meu Povo Conta’

O livro “Meu povo conta” (Figura 21) registra parte do patrimônio cultural dos povos indígenas Pankararu, Pipipã, Atikum, Truká, Kambiwá, Xukuru, Kapinawá e Pankará.

Ele foi escrito por professores de educação decolonial de cada etnia, com base na tradição oral, com narrativas de pessoas representativas de cada povo. O livro é abordado nas escolas indígenas como um aparato pedagógico, para levar aos estudantes das novas gerações conhecimento histórico, cultural e os etnossaberes do seu povo.

Essa junção de lembranças tem a capacidade de unir gerações e formar uma memória coletiva responsável pelo fortalecimento identitário, deixando um legado de geração a geração.

Figura 21: Capa do livro “Meu Povo Conta”



Fonte: Centro de Cultura Luiz Freire (2006)

Na apresentação do livro, a equipe organizadora defende a ideia de que

Transpor parte do patrimônio cultural de tradição oral para o texto escrito é tanto uma estratégia pedagógica, pois contribui no processo de construção da diferença da educação escolar indígena em Pernambuco, quanto é político e social, posto que referenda as identidades indígenas no Nordeste brasileiro, onde afirmação e negação são partes de um mesmo contexto, histórias são reconstituídas e o imaginário reelaborado, produzindo e reproduzindo imagens (2006, p.50)

A consciência de que tanto a tradição oral quanto a escrita são relevantes para fortalecer a educação decolonial entre os povos indígenas é importante fator para que se intensifique a produção de material didático e paradidático com base nas tradições de cada etnia.

São mecanismo de ensino de visão de mundo, de comportamentos sociais, de crenças e valores que são repassados a cada nova geração e, a partir do registro escrito, isso vai contribuindo para a consolidação do estilo de vida de cada povo entre os novos indígenas e em meio à sociedade em que esses povos estão inseridos como brasileiros.

Os aspectos simbólicos que permeiam essa narrativas são fomentados pelos valores ancestrais indígenas e aponta a uma forma de reconhecimento do *ethos* de cada etnia, entre as novas gerações. Quando trazidas à forma escrita e utilizadas para reforçar a educação indígena decolonial, intercultural dos povos no sertão pernambucano, tais narrativas são intensificadas em seu caráter de patrimônio intelectual das etnias, possibilitando que se tornem registros coletivos de cada etnia. É certo que a forma escrita das memórias fortalece a possibilidade de eternização das tradições dos povos e, portanto, servir de mecanismo concreto de resistência de cada etnia.

O povo Atikum registrou, através de membros mais velhos do seu povo, a história de outros personagens e lugares históricos da comunidade, através das narrativas: “Luzes encantadas”, “História de um penitente”, “História de Barnabé”, “Uma pedra de diamante”, “A lenda do facão de ouro”. Ao final, expôs um glossário com termos que, certamente, norteiam aspectos identitários aos quais os leitores comuns ou mesmo as novas gerações da comunidade poderiam ter dificuldade de acessar: “Broca, Encantado de Luz, Encabelando, Enxu, Bota, Carreira, Gibão, Quarto, Trincheira de pedras, Vereda” (2006, p.18).

Moreira (2009), em seus estudos lexicográficos, considera que as especificidades da linguagem de uma comunidade e sua relação com o ambiente socioambiental são essenciais na formação do glossário.

No âmbito dos estudos lexicográficos, alguns estudiosos consideram o glossário como um vocabulário, por abarcar apenas uma pequena parcela do amplo acervo linguístico de uma língua. Para efeito deste estudo e tendo em vista nossa proposta, compreendemos glossário como um dicionário específico que contempla os termos referentes a uma atividade desenvolvida por um grupo de pessoas (MOREIRA, 2009, p.218)

No entanto, sob a perspectiva da endoecologia, por considerar os atos de interação comunicativa (AIC), o léxico de uma comunidade está ligado a um complexo dinâmico comunicativo e, portanto, tem relação com o ecossistema fundamental da língua (EFL),

podendo ser adaptado, levado ao desuso, revitalizado e reintegrado ao processo comunicativo, pois, como afirma Sapir (1969, p.45) “O léxico da língua é que mais nitidamente reflete o ambiente físico e social dos falantes”.

Assim, o contexto sociocultural que fundamenta a tradição oral e a constituição léxica também é fortalecido pela escrita dessas narrativas, visto que propicia, ao longo do processo educacional, de interpretação dos fatos, a mobilização também coletiva para reconstituir, ressignificar o *ethos* da comunidade, mobilizando as novas gerações, de modo que a educação cumpra seu papel de resistência ante os constantes ataques ainda sofridos pelos povos indígenas no Brasil. Saberes tecidos pela autoformação e pela confirmação social:

‘Tradição oral’ refere-se às injunções entre formas expressivas da oralidade e interações sociais fundamentais em certo contexto cultural. Nesse sentido, se populações ocidentais, caracterizadas que foram segundo a importância dos desenvolvimentos decorrentes de um regime de escrita tem, na oralidade, sua principal forma de comunicação, populações de ‘tradição oral’ concernem aquelas que privilegiaram a transmissão de seus saberes e práticas através da ‘boca e da orelha’ e da ‘mão e da voz’, mas cuja situação contemporânea é também marcada, seja em maior, seja em menor grau, pela importância da escrita e de outras técnicas de registro, assim como das chamadas ‘tecnologias de informação e comunicação’ (GUTJAHR, 2008, p.10)

Os registros feitos pelos Atikum reforçam o papel dos seus guerreiros que, ligados aos Encantados, legitimaram a história da luta do seu povo pelo território – questão cara à etnia e, portanto, que deve ser passada às novas gerações, para fortalecer o aspecto identitário e de pertencimento.

Os Kambiwá registraram “A lenda do caldeirão”, história na qual unem crenças místicas com posse do povo a um importante terreiro do ‘Caldeirão’, onde se passou a dançar o Toré, dança sagrada para os indígenas. O nome do lugar se originou nos chamados ‘caldeirões de pedra’ que existem numa aldeia ao lado, buracos formados pela ação das chuvas. Eles ficam cheios durante o período chuvoso, e as pessoas mais velhas da aldeia utilizavam-se dessa água para beber, cozinhar e para outras práticas humanas. Na história dos Kambiwá, o lugar se tornou sagrado, e os mais antigos bebiam da água para fortalecimento espiritual.

Seguem-se as histórias Kambiwá com “A história do velho Pajé”, na qual se registra a luta histórica do povo na Serra Negra (tratamos desse episódio no capítulo de exposição dos povos aqui abordados), de onde foram expulsos por grileiros. O Pajé ouvira uma voz avisando de derramamento de sangue na aldeia. Desacreditado por uns e crido por outros, a mensagem dividiu o povo, e a história diz que os que ficaram morreram sob ataque dos invasores.

O povo que acreditou no pajé é exatamente este povo Kambiwá que ainda existe. Mas depois de tudo isso, sofreram ainda uma dor muito forte que foi a separação deste povo, onde uns seguiram para palmeira dos índios, outros para Manarí, outros para o local onde vivem os Pankararu e outros lugares desconhecidos (2006, p.27)

A sequência de narrativas Kambiwá continua com “O papagaio encantado”, que inspirou cânticos culturais entre o povo, “A índia Alexandra”, que foi assassinada no final do século XIX, na Serra Negra, lugar sagrado para os Kambiwá, que se tornou a primeira reserva biológica do Brasil, criada pelo Decreto 28.384 de 1950, situada entre os municípios de Inaja e Floresta, sertão pernambucano.

Até hoje, guardamos nas nossas memórias essa história triste de que os nossos antepassados foram obrigados a procurar outras terras que servissem para eles se organizar, mas sempre pensando em voltar para o lugar onde vivíamos. E queremos um dia voltar à Serra negra, pois foi dali que foram expulsos nossos antepassados (2006, p.33)

A contribuição narrativa dos Kambiwá se encerra com a história “O serrote dos cabaços”, que leva a uma produção de glossário, do qual consta o registro de “Jurema”, bebida feita da planta sagrada ‘juremeira’ e utilizada em rituais sagrados dos povos indígenas.

De acordo com Ferreira Netto (2018, p.49), “Narrativas parecem ser uma das características universais das manifestações humanas. Com extrema diversidade quanto a temas, linguagens e estratégias de realização, são uma série temporal que correlaciona eventos e suas representações simbólicas”. E é a tradição oral que foratece o elo entre o tempo histórico, social e identitário do seu povo, arregimentada pela linguagem, pela vivacidade lexical e ideológica.

A manutenção e a divulgação dos papéis sociais entre os membros de um grupo qualquer dá-se, no contexto de uma sociedade de Tradição Oral, ou mesmo nas suas formas remanescentes no interior de uma sociedade de Tradição Escrita, por meio de sua documentação em narrativas que se transmitem a todos membros e entre as gerações de um mesmo grupo (FERREIRA NETTO, 2009, p.27)

É certo que esse aspecto vocabular ligado a práticas culturais, sociais e ritualísticas do povo, que se configura relação com o território, como se afirma no primeiro eixo da educação decolonial indígena (Terra), converge com a visão holística sobre as interações verbais que se dão no interior do ecossistema linguístico, nos atos de interação comunicativa.

Nesse contexto de interação, Araújo (2015) defende que o léxico é revelador da experiência da interação entre os indivíduos e entre estes e o meio em que estão inseridos.

As unidades lexicais revelam as experiências dos falantes com o mundo e a interação entre os pares por meio dos significados que carregam as

palavras. Tal concepção é fundamental para a compreensão de como um léxico estabelece a relação entre língua e meio ambiente. Muito mais do que uma lista correspondente ao complexo repertório de palavras de uma língua, o léxico constitui um processo complexo, que vai da percepção da realidade que me cerca até o surgimento do nome propriamente dito (lexicalização), como resultado da interação entre indivíduo-indivíduo e indivíduo-mundo (ARAÚJO, 2015, p.86)

O povo Pankará continua compondo a obra com as histórias “A cobra da Baixa Verde”, com ênfase na presença dos ‘Encantados’, “A Dona da mata”, que ressalta a necessidade do respeito à natureza. Também registrou a narrativa “O cuscuzeiro e os pratos encantados”, tratando da cultura da relação da natureza com os ‘Encantados’, “O voo do Pajé” e “A macaca que amamentava”. Da relação dos contos, surgiu o glossário que explicita a relação da linguagem com o meio ambiente daquele povo, a exemplo de “Dona da mata”, que é um ‘Encanto de luz’, dona das caças; “Anjúcá”, que é o mestre espiritual presente no ritual da bebida sagrada, e o “Contra-mestre”, que ajuda o dono do terreiro no ritual do Toré.

É importante salientar como essa questão lexical atrelada à cultura, aos saberes e à identidade do povo indígena possui um papel essencial no processo de autoafirmação étnica e de resistência. A compreensão sobre isso se torna mais evidente, quando observamos o que a antropologia eurocêntrica fez historicamente para unificar e universalizar seus próprios conceitos a respeito dos povos estudados, como explica Viveiros de Castro (2018)

A origem e função relacional dos conceitos antropológicos costuma vir marcada por uma palavra exótica[...] Outros conceitos, não menos autênticos, portam uma assinatura etimológica que evoca antes as analogias entre a tradição de origem da disciplina e das tradições que são seu objeto[...] Outros, enfim, são invenções vocabulares que procuram generalizar dispositivos conceituais dos povos estudados, buscando universalizá-las (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p.221-222).

Vê-se, portanto, a relevância que a imagem discursiva criada pela tradição oral representa, como força identitária, como organização social, comportamental e ética de cada etnia, referendando sua crença e seus valores. Também fortalece o entrelaçamento de saberes que a educação Pankará promove, pela transdisciplinaridade, de modo a enlarguecer os conhecimentos adquiridos na escola indígena.

A coletânea de história dos Pankararu se inicia com sua relação muito profunda com a natureza e os sinais que esta costuma dar a essa etnia. Com o conto “O umbu”, trata da crença de que os espíritos maus se escondem na fruta estragada. E que os primeiros umbus encontrados na mata devem ser levados para o Pajé flechá-los. É o ritual do “flechamento do umbu (ou

imbu) de que tratamos anteriormente, neste trabalho, que induz à “Corrida do Imbu”, importante ritual dos Pankararu. Os mais velhos dizem que é através do flechamento que afasta o mal e as doenças que vêm da ‘reima’ do imbu.

Em seguida, “Pai do mato ou Caipora assobiador”, “Serra da Leonor”, uma lenda que reflete crenças e comportamentos na cultura Pankararu, em que uma moça, escolhida para a corrida do umbu, acaba consumindo “comida carregada” no primeiro dia de sua “regra” (menstruação), e escamas nasceram sobre seu corpo. Leonor foi presa numa gruta pelos sábios Pankararu e, conta-se que ela se encantou ou virou um bicho.

Em “Serra grande” e “A porta do palácio encantado”, os Pankararu aborda a necessidade da relação de respeito entre o homem e a natureza, muito praticada por sua etnia.

O modelo comunicativo que os povos indígenas utilizam de ouvir e respeitar as narrativas orais dos mais velhos representa não apenas um mecanismo de linguagem e interação, mas também demonstra como os valores sociais se constroem dentro das comunidades, em que os saberes tradicionais, os etnossaberes mantêm seu lugar nas relações sociais e na identidade de cada etnia.

As enunciações orais revelam conteúdos que, levados à escrita, são capazes de fomentar estudos transdisciplinares de gêneros textuais que pautem, na prática educacional, uma diversidade de temas, de formas de abordagem, de fortalecimento da memória coletiva indígena. Assim, as epistemologias do etnossaber se mostram capazes de contraposição ao domínio do conhecimento hegemônico proposto pelo episteme eurocêntrico, que cerceou direitos e identidades dos povos indígenas ao longo de séculos.

Nas histórias do povo Pipipã, iniciadas por “A pedra da espia e a serra dos Pipipã”, remonta-se à tradição familiar de narrativas orais; “Minha vó contava pro meu pai qu quem já contava pra ela era o bisavô dela...”. Na sequência, com “O caítitu, um cabra e uma caboquinha”, permanece a ênfase sobre a tradição narrativa dos mais velhos para os mais novos e mostra-se, com marcas linguísticas, a identidade regional dos personagens: “Um dia, os brabi toparam um cabra nesses baxiados, descendo da Serra Negra pra vage do Moxotó. Eles desciam pra lambar barro , coçar o gogó. Aí toparam esse cabra” (2006, p.85).

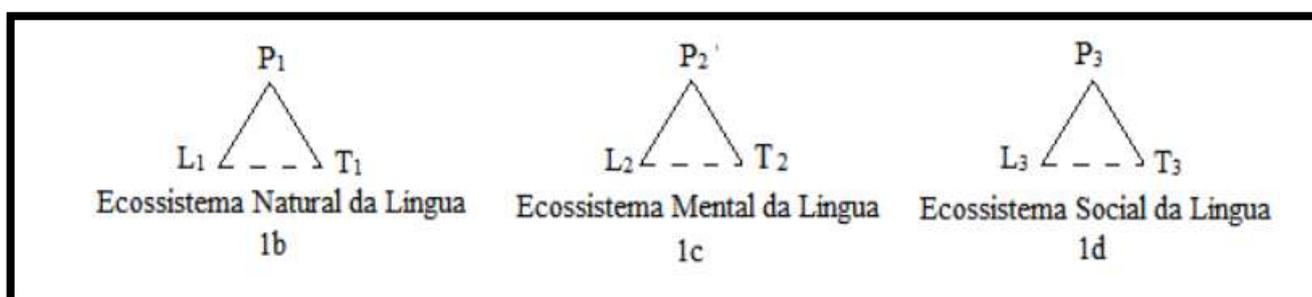
Em “A saga de cabeça de pena”, os Pipipã deixa registrada a história da opressão e a violência sofrida pelo seu povo para abandonar suas terras. Aponta a violência policial, o assassinato de um líder indígena e a histórica luta pelo direito ao seu território.

No conto “O olho d’água da serra”, continua-se a fazer o registro claro da contação de histórias de geração a geração na etnia. Nesse conto, reforça-se, também, a necessidade de respeito à natureza, que costuma responder aos atos a ela nocivos praticados pelos homens.

Quando se pensa na epistemologia própria de cada etnia indígena, podemos verificar as diversas formas como a educação decolonial pode se revelar e ser estruturada, adequando-se à cultura específica do povo, determinando, portanto, imensa capacidade intercultural. Para Viveiros de Castro (2004, p.2), isso está atrelado ao próprio conceito da existência identitária desses povos, ao afirmar que “realidades interculturais ou relações intraculturais estão em estrita continuidade ontológica”.

As narrativas do povo Truká se iniciam com “A história na Ilha da Onça” e seguem com “Mãe D’água”, a “Filha da Mãe D’água” e o “Nêgo D’água”, mostrando, através das lendas, a influência histórica que o rio São Francisco mantém sobre a etnia, no sertão pernambucano. Além de indígenas, são ribeirinhos, que vivem sob a influência da cultura das águas e mantêm, com o rio, uma integração capaz de promover a experiência que a ecolinguística nomina de “ecossistema integral da língua” (Figura 22):

Figura 22: Ecossistema Integral da Língua



Fonte: Nenoki do Couto e Couto (2019, p.40)

Nesse processo, dá-se a a organização endoecológica da língua, a formação léxica nascida sob o impacto do ser indígena ribeiro, as adaptações e revitalizações dessa linguagem nos atos de interação comunicativa (AIC) e as formações extra-linguísticas ocorridas no cenário social em que todos os elementos estão inseridos. Couto fala dessa intensidade de regras interacionais em que o discurso se produz, como temos analisado neste *corpus*, sob a influência das narrativas indígenas.

As regras interacionais são pesquisadas inter-relacionando os elementos extralinguísticos, sendo muitos deles partes da AD, como práticas e interações sociais, existentes em uma interação discursiva com suas manifestações no discurso e sua presença, ou influência, nos

ecossistemas (mental, natural e social) em que vivem os indivíduos e onde o discurso foi produzido. (Couto, 2015, p. 502).

Assim, os Truká, em seus relatos, apontam à relação de respeito que o indígena tem com a natureza, com as águas e respeita seus encantos, como se vê na abordagem sobre o Nêgo D'água: “O Nêgo D'água, por ser um encanto das águas, está ligado aos peixes. Quando as pessoas sujam o rio São Francisco e diminui os peixes, o Nêgo D'água fica sem aparecer” (2006, p.105)

Esse traçado interdiscursivo de saberes partilhados com os povos ribeirinhos acentua o caráter ecolinguístico que a tradição oral possui, no tocante à relação das comunidades com os mistérios da águas. São histórias partilhadas com pescadores do rio São Francisco e suas famílias, ao longo de séculos, como se identificam no recorte: “É nas água do Rio São Francisco – morada sagrada dos seus Encantos de Luz- que o Povo Truká fortalece a sua identidade, natureza e espiritualidade , que são intrínsecas” (2006, p. 106)

O rio e as histórias que o relaciona ao povo Truká fazem a intersecção do presente com o passado e o futuro, no contexto da educação decolonial, visto levar as novas gerações a desenvolver o sentido de pertencimento ao seu povo, ao seu meio, às suas memórias. No conto “Pedra do padre”, os Truká se referem à Ilha de Assunção, que, durante muito tempo, foi motivo de guerra dos não índios com a etnia. Poderosos lutaram e causaram massacres de parte do povo, para tomar posse desse território. Na história ilustrada, conta-se que , na ilha, existem ouro, prata e joias enterrados. Segundo a lenda, muitos tentaram, mas ninguém conseguiu arrancá-los de lá, por ser um lugar assombro. Há, nessa simbologia, muito o que se decifrar sobre a luta do povo Truká.

A manutenção de seus sagrados é condição essencial para a sobrevivência cultural deste povo. Por isso, denunciam que qualquer empreendimento que afete o Rio São Francisco compromete a existência do seu povo e também dos outros povos ribeirinhos. O Povo Truká, que vem resistindo há mais de 500 anos de investida contra seu território, contra suas lideranças, que são barbaramente assassinadas e perseguidas sem nenhuma providência seja tomada pelo Estado brasileiro, mais uma vez está em luta. Agora, também pela defesa do rio, para impedir que sejam vítimas de mais um etnicídio (2007, p.7)

Toda essa diversidade linguística e contextual da memória dos povos indígenas do sertão pernambuco é uma marca indelével da riqueza e da relevância da educação decolonial indígena para empoderar as comunidades para se firmarem em resistência e representatividade de poder em nossa sociedade. Além de apresentar uma multidirecionalidade semântica, rico

mecanismo de produção de conhecimento, também direciona a educação para o fortalecimento das subjetividades dos membros de sua comunidade, em meio à subjetividade de sua própria etnia.

A contribuição do povo Xukuru nessa obra é iniciada com “A pedra do portão”, que remonta ao lugar dos ‘Encantados’ na fé e na vida diária da etnia. Demarcam a importância das histórias orais repassadas pelos mais velhos da comunidade e seguem a enfatizar este aspecto com “Mãe Tamaim”: “Contavam os mais velhos que nós, Xukuru, encontramos uma santa: Nossa Senhora das Montanhas, Tamaim” (2006, p.111). Observemos que o papel dos anciãos do povo tem um caráter análogo aos processos de aquisição de linguagem, sendo que, no caso das tradições orais, dão-se aquisições de saberes, num processo de responsividade que estimula o conhecimento das novas gerações indígenas.

As narrativas remontam à relação da fé indígena com a fé católica, ressaltando o dia 02 de julho como festa destinada à santa, que fora levada a Roma pelos padres, arrancada da aldeia, mas que voltara sozinha e foi encontrada “com seu manto ainda molhado de orvalho” (2006, p.111) na igreja, cujo sino havia tocado pela madrugada para anunciar o retorno da santa.

“Em “A dona da mata”, “O caminho do olho d’água”, os Xukuru reforçam a relação da etnia com o sagrado da mata e refletem sobre como as histórias lhes foram repassadas pelos antigos da etnia, que vivenciaram experiências sobrenaturais, como o sagrado ‘caminho do Oiti’:

[...] aquele caminho do Oiti é verdadeiramente um caminho sagrado, cheio de encantos e mistérios, como cantavam e diziam os nossos antepassados e, ainda hoje, se fazem presentes em forma desses acontecimentos. Por isso, a nossa crença e a nossa fé permanecem para sempre, passando de geração em geração, pois esse caminho está lá para todos verem (2006, p.119)

Os traços da memória coletiva que tanto valor possui para os Xukuru nos fornece, nesta pesquisa, materialidade linguístico-discursiva capaz de nos revelar o pertencimento do seu povo, sua marca identitária forte, acentuadamente ligada à sua fé e ao seu território. A força guerreira dos ancestrais, as memórias da coletividade servem de elo das gerações Xukuru, intensamente ligadas à luta político-social pela posse de seu território. Os Encantados, o sagrado estão sempre contextualizados nas tomadas de decisão do povo, e isso é levado às salas de aula, como mecanismo de afirmação e fortalecimento identitário.

Nenoki do Couto e Couto (2020) abordam o valor da memória para a existência e fortalecimento do ecossistema linguístico, abordado pela ecolinguística como sendo também comunidade de fala ou comunidade de língua.

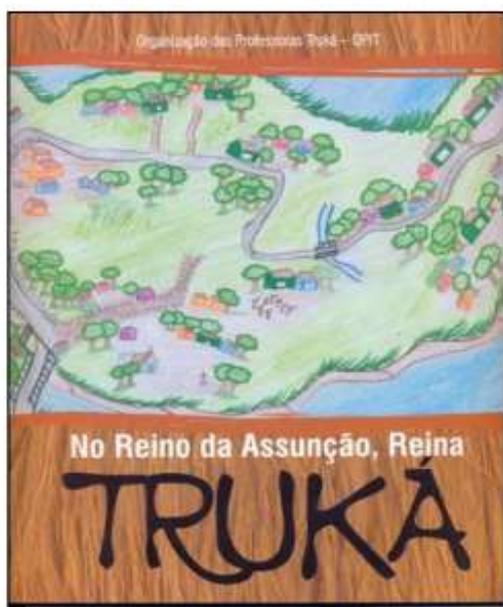
Cada geração tem suas necessidades práticas e comunicativas. O importante é que pelo menos o essencial da memória coletiva seja transmitido de geração em geração. Isso não é nada mais do que adaptação da linguagem local às novas circunstâncias. Adaptar-se é evoluir e evoluir é adaptar-se. Isso se aplica também à memória (NENOKI DO COUTO e COUTO, 2020, p.195)

A existência individual e coletiva compõe não apenas os elementos chamados 'enunciadores', mas sobretudo o cenário da interlocução em que toda essa riqueza de memórias (também individuais e coletivas) se desenvolve.

6.2.4 Livro “No Reino da Assunção, reina Truká”

O livro “No reino da Assunção, reina Truká” (Figura 23) tem como autores professores e professoras da etnia Truká, que vive na Ilha da Assunção, sertão pernambucano. Todos eles atuam nas escolas de educação decolonial e escreveram a obra ouvindo lideranças e membros da comunidade detentores de saberes históricos do seu povo. As histórias orais de pessoas mais velhas da comunidade foram registradas e transcritas, obedecendo a hierarquias própria do povo Truká, indígenas valentes lutadores pela manutenção de seu território e de seus conhecimentos ancestrais.

Figura 23: Capa do livro “No reino da Assunção, reina Truká”



Fonte: FALE – UFMG (2007)

É importante dizer que todas as narrativas constantes desse livro possuem função instrutiva e são de verdadeiros pilares da etnia Truká, cujos etnossaberes e conhecimentos ancestrais servem de resistência à imposição de outras culturas e valores que lhes têm sido feita

ao longo de sua história, no sertão pernambucano. Representa, pela tradição oral, valores cumulativos e relevantes que, passados às novas gerações, serão por estas ressignificados pela sua própria experiência, contribuindo para a formação do ethos coletivo.

A memória histórica é cumulativa, os relatos das testemunhas dos primeiros eventos acumulam-se aos relatos das testemunhas dos eventos seguintes e assim sucessivamente. A reconstituição dos eventos do passado tem de poder fixar-se definitivamente, ou poder ser questionada para que uma nova reconstituição seja proposta, mas, ainda assim, ambas as reconstituições serão cumulativas e poderão servir de base para uma terceira reconstituição (FERREIRA NETTO, 2009, p.32)

Os Truká, como outras etnias várias, sofreram profunda violência por parte de colonizadores e, posteriormente, por pessoas ligadas ao poder constituído em sua região. E essa obra é uma verdadeira exaltação à resistência e à sobrevivência do seu povo, ante a luta pelo território, contra gente poderosa, ao longo de séculos, no sertão pernambucano.

Registrar, através de textos e ilustrações, o acervo de histórias orais guardado pelos sábios e sábias do Reino da Assunção é mais uma conquista do povo Truká. Revisitar o passado histórico, observar o presente e cada detalhe do cotidiano é mergulhar nos saberes dos anciãos e anciãs. Visando à construção de um projeto societário que reafirme a condição de Povo indígena, essa é uma experiência que se insere no contexto atual de luta pela efetivação dos direitos garantidos constitucionalmente, em especial, o direito a uma educação escolar específica, diferenciada e intercultural (2007, p.6)

A pedagogia diferenciada sob perspectiva identitária e intercultural tem essa presença dos anciãos como um trunfo que desestabiliza o o controle epistêmico que a educação eurocêntrica promoveu ao longo de séculos e ainda promove em grande parte do nosso sistema educacional. Por isso, registrar os contos do povo é uma forma de tornar eternos esses idosos guardiões da representatividade histórica dos Truká.

A respeito da colonização, os Truká registraram que o intento de conversão se fazia pano de fundo para o processo de aculturação e de dominação político-social. Mas também, os primeiros projetos de alfabetização surgiram dos colonizadores religiosos.

Quando os colonizadores chegaram às nossas terras, não aceitaram o nosso jeito de ser e tinham todo interesse no nosso território e nas nossas riquezas naturais. Chegaram ao litoral do Nordeste os portugueses, depois os holandeses, os espanhóis, enfim, todos esses europeus que nós conhecemos como colonizadores ou homens brancos. Junto com eles, também tinham os padres, representando a Igreja Católica Apostólica Romana. Destes tinham os Jesuítas, Capuninhos franceses,

Capuchinhos italianos e os Franciscanos. Todos eles se instalaram em pernambuco e criaram missões nas terras dos índios , com o objetivo de ‘salvar’ as nossas almas e nos tornar ‘mansos’ para melhor servirmos à Coroa e sermos escravizados (2007, p.16)

Ao relatar os conflitos vivenciados pelo seu povo, Os Truká deixam marcado o contexto em que autoafirmação da etnia foi ferida pelas instituições legais do poder vigente. A orfandade de que falam diz respeito à não cidadania, à não autonomia . O autorreconhecimento e afirmação de identidade estavam sendo suplantados pelo poder imperial, pelos colonizadores e colonialistas.

Foi no século XIX qua a nossa história ficou marcada por muita disputa entre os índios da Assunção com os chamados ‘poderosos de cabrobó’, que além de quererem a posse das terras do nosso aldeamento, também tinham como objetivo controlar os nossos rebanhos e os próprios índios para mão de obra escrava. Para piorar a situação, o Imperador do Brasil, D. Pedro II publicou, no ano de 1845, um regulamento que reduziu a capacidade civil dos índios, ou seja, nos tornou semelhantes a crianças órfãs (2007, p. 20)

Que importância o registro desses fatos têm no processo de educação decolonial do povo Truká? Naturalmente, isso pode acender, ideologicamente, nas novas gerações, a responsabilidade social de continuar a luta pela sobrevivência do seu povo, considerando a memória daqueles que entregaram sua vida em favor das novas gerações. A linguagem de apropriação das memórias históricas representa uma construção de consensos ideológicos e de valores coletivos.

O relato sobre os Encantados também constitui a obra que os Truká utilizam na escola como aparato paradidático. Falar de “estado de paralisação” ante a ação dos Encantados aponta a uma condição de subordinação do homens ao seu sagrado. Mas essa subordinação espiritual é capaz de fazer do escolhido pelas entidades sagradas autoridades entre seu povo. Foi assim que se fez o registro sobre os o líder Acilon:

Foi através de um sonho que os Encantos levantam Acilon da Luz para dar continuidade à luta do povo Truká. Ele passou muito tempo em estado de paralisação e, quando despertoudesse período, contou que foi solicitado pelos antepassados para ser a pessoa que iria reunir novamente o povo Truká, descendente de Kariri (2007, p.27)

Acilon foi transformado em um mediador entre o povo e os Encantados e entre o povo e os poderosos que avançavam sobre as terras Truká. Assim, sob a liderança de Acilon e, posteriormente, de outras autoridades da etnia, a história de luta dos Truká pelo seu território se dá sob intensos conflitos, registrados, inclusive, entre membros da própria comunidade.

As famílias que se mantiveram unidas e dentro do território foram mobilizando outros Truká que passaram a viver fora do seu território. Assim, nos relatos dos anciãos registrados na obra que analisamos, para abordagem educativa com as novas gerações da etnia, acontece a chamada ‘Retomada de Xinxá’, o que não chegou a extirpar o problema de posse das terras, como afirma Batista (2005):

A recuperação da terra indígena se fez de modo paulatino, com os movimentos instaurados pelas famílias que estavam dentro da ilha, em certos trechos, ou algumas que tinham saído e queriam voltar, e se foi recuperando o acesso. Quando chegamos ao momento em que se realiza a chamada Retomada de Xinxá, 1994/95, estão vivendo dentro da terra indígena um total de famílias identificadas enquanto Truká da ordem de um pouco mais que uma centena. Sendo que alguns deles eram jovens solteiros no momento em que se distribuiu a terra e, quando casaram, não encontraram terras disponíveis, o que criou uma situação de insatisfação. (BATISTA, 2005, p. 228)

Os relatos seguem e demarcam a relevância do papel dos jovens na luta pela sua identidade étnica e seu território. Observemos que há um mecanismo transcontextual, em que a factualidade é marcada sob data, registro espacial, a fim de que o conceito de verdade histórica não se perca:

As nossas lideranças jovens, na calada da noite, foram de casa em casa chamar os índios e índias para retomada. Isso foi exatamente em 26 de janeiro de 1999. Trezentas famílias levantaram acampamento na cabeça da ponte, área que liga a aldeia à cidade de Cabrobó, e começamos um processo importantíssimo para a conquista da terra (2007, p. 47)

A importância de não ter essa verdade contestada num devir é relevante no processo educacional das novas gerações Truká; sobretudo porque as consequências da então chamada “Retomada da Cabeça da Ponte” tiveram dimensões intensas e marcantes para a história do povo, visto ter sido um ato que impediu contato (por terra) entre Cabrobó, onde viviam os poderosos que avançavam sobre as terras Truká e a Ilha de Assunção.

Esses relatos mantêm a característica do segundo eixo da educação decolonial (História) e, ao mesmo tempo, do quinto eixo (interculturalidade), pois os próprios fatos envolveram personagens não indígenas que influenciaram registros e divulgação dos acontecimentos. Tais elementos são essenciais na historicidade trabalhada nas escolas decoloniais, pois reforça a ideia de que todos os indígenas devem estar prontos para vivenciar, no sistema social externo às aldeias, conflitos, aceitação, rejeição, encontros e desencontros e, ante qualquer circunstância, conseguir afirmar-se em sua identidade. Sobre isso, os relatos são marcantes:

Durante o processo de (re) conquista do nosso território, sofremos muita discriminação por parte da sociedade envolvente que é presente até hoje. Quando os jovens vão estudar na cidade de Cabrobó, as pessoas nos chamam de ‘ladrões de terra’, negam a nossa identidade, porque não correspondemos ao imaginário que eles têm de índio, como aquele que é selvagem, anda nu, tem cabelo liso e pena colorida na cabeça (2007, p.108)

Diante de todos esses relatos constantes da obra “No reino da Assunção, reina Truká”, feitos por anciões do povo, é preciso ressaltar que a interculturalidade na educação decolonial deve ser trabalhada para se levar à compreensão de que a ecologia de saberes não se faz desculpa para subordinações epistemológicas e opressões ideológicas. Deve permitir que os jovens estudantes internalizem o que afirmam os docentes organizadores do livro: “A escola tem que dialogar com os conhecimentos da sociedade envolvente. E nossas crianças e jovens precisam compreender que cada povo tem uma cultura própria, diferente umas das outras. E que não há cultura melhor nem pior. Que as culturas são diferentes” (2007, p. 104)

Essa ideia de equivalência de direitos sobre modos diferentes de vida, de discurso e de epistemologia é tratada por Viveiros de Castro (2018), ao falar do discurso antropológico que se estabeleceu ao longo dos séculos, defendendo a igualdade de direitos quanto à defesa de discursos dos povos nativos em relação à imagem teórica que a ciência eurocêntrica elaborou sobre eles. Isso indica uma importante abertura epistemológica à nova visão que a educação decolonial indígena procura instituir não apenas entre seus povos, mas também entre as sociedades que, historicamente, viveram como culturas superiores.

A experiência proposta, então, começa por afirmar a equivalência de direito entre os discursos do antropólogo e do nativo, bem como a situação de ‘pressuposição recíproca’ desses discursos, que só acendem como tais à existência, ao entrarem em relação de conhecimento. Os conceitos antropológicos atualizam tal relação e são, por isso, completamente relacionais, tanto em sua expressão como em seu conteúdo. Eles não são nem reflexos verídicos da cultura do nativo (o sonho positivista), nem projeções ilusórias da cultura do antropólogo (o pesadelo construcionista). (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p.220-221)

Tal deslocamento quanto à defesa da legitimação de novos conhecimentos também se fez por Darcy Ribeiro, que denunciou, em sua obra, com destaque a ‘O processo civilizatório: etapas da evolução sociocultural’, originalmente publicada em 1968, numa perspectiva claramente decolonial, a imposição eurocêntrica do apagamento cultural e identitário dos

subalternizados. Propõe o deslocamento da hegemonia epistêmica e critica as hierarquizações do conhecimento determinadas no processo de colonialidade.

Quando os Truká utilizam a expressão “imaginário que eles têm de índio”, nos proporcionam a oportunidade de, utilizando o movimento externo da língua (exoecologia), em que podemos acionar a alusão, abordando elementos extratextuais, e o conceito de dialogismo, levantar a discussão sobre como ainda o material escolar distribuído nas escolas brasileiras de ensino fundamental apresentam os povos indígenas.

É certo que tem havido uma mudança no estilo de abordagem; sobretudo a partir da Lei 11.645/2008, que determinou o ensino da cultura dos povos indígenas e quilombolas nas escolas brasileiras. Apesar disso, o modo como a temática ainda vem sendo abordada (ou pouco abordada) não atende ao direito que todas as etnias existentes em nosso país de serem conhecidas e reconhecidas em suas subjetividades. Se os modos de vida indígena ainda são ignorados por grande parte da sociedade brasileira, mais ainda ignoradas são as diferenças de identidade e cultura de cada etnia. E, infelizmente, a educação tradicional brasileira ainda não cumpre o seu devido papel nessa construção da cidadania dos estudantes nacionais.

6.3 Terceira parte do *corpus*

Nesta parte da tese, que selecionamos dentro do recorte temporal a partir dos avanços legais conquistados pelos povos indígenas brasileiros no tocante ao direito a uma educação diferenciada, expomos e analisamos outras produções acadêmicas sobre educação escolar indígena, considerando que se faz relevante observar o que, cientificamente, tem se falado sobre os conceitos de ‘modo diferenciado de educar’, ‘identidade’, ‘interculturalidade’, etnossaberes ...

Essa análise, sob a perspectiva da Ecolinguística, pode nos trazer a noção de como a academia vem lançando o olhar sobre essa prática decolonial e como tem apresentado esses preceitos à sociedade, visto a relevância do tema na atualidade. É sabido que, após cursos acadêmicos disponibilizados a professores indígenas atuantes na educação diferencial, intensificou-se o número de trabalhos acadêmicos que buscam refletir sobre essa prática docente. Por essa razão, diversificamos os âmbitos de produção, buscando avaliar textos de revistas especializadas, textos de pós-graduação nível mestrado e outros de nível doutorado.

6.3.1 Outras produções acadêmicas brasileiras sobre educação decolonial indígena no Brasil

Quadro 05: Outras produções acadêmicas sobre educação decolonial indígena no Brasil

Produção	Título	Autor (a) (es/as)	Ano Universidade	Palavras-chave
Dissertação 1	Educação escolar indígena em Pernambuco: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas	José Lopes da Cunha Júnior	2016 UFRPE	Educação escolar. Decolonialidade. Políticas indígenas. Retomada.
Dissertação 2	Formação de professores indígenas no ensino superior: potencialidades e desafios políticos e epistemológicos da Licenciatura em Educação Básica Intercultural - UNIR	Laura Marcela Cubide Sánchez	2021 UFAM	Decolonialidade. Interculturalidade. Ensino superior Formação de professores indígenas.
Tese 1	Insurgência política e desobediência epistêmica: movimento descolonial de indígenas e quilombolas na serra do arapuá	Caroline Farias Leal Mendonça	2013 UFPE	Indígenas. Quilombolas. desobediência política. desobediência Epistêmica. descolonialidade.
Tese 2	Práticas pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS	Ilma Regina Castro Saramago de Souza	2019 UFGD	Professores Indígenas. Práticas Pedagógicas. Educação Intercultural; Indígenas Guarani e Kaiowá. Educação Inclusiva.
Artigo 1	A potencialidade decolonial das narrativas interculturais na docência indígena	Gisane Monteiro de Andrade, Adriana Campani, Virgínia Célia Cavalcante de Holanda	2021 UECE	Narrativas interculturais. Docência indígena. Decolonialidade.

Artigo 2	O papel dos docentes indígenas na consolidação do currículo intercultural da educação escolar do povo Pipipã	Luiz Carlos Barbosa de Sá Saulo Ferreira Feitosa	2021 UFG	Professor indígena. Formação. Currículo Intercultural. Povo Pipipã.
-----------------	--	---	-------------	---

Fonte: Produção da autora

6.3.1.2 Análise de recortes da ‘Dissertação 1’

A dissertação com cujos recortes iniciaremos a análise nesta parte da nossa pesquisa aborda as relações dos povos indígenas pernambucanos com o estado, considerando a instituição da Educação Escolar Indígena (EEI) e a forma coletiva de representação que levou as etnias de Pernambuco a importantes conquistas e estratégias de resistência identitária. Foi produzida no âmbito da Universidade Federal Rural de Pernambuco, em 2016, por José Lopes da Cunha Júnior.

Nas últimas décadas, o protagonismo dos povos indígenas aliado à realização de pesquisas e estudos sobre esses povos no campo das Ciências Humanas e Sociais, resultou na produção de uma gama de abordagens que abarcam diversos campos do conhecimento sobre as relações históricas e contemporâneas, entre os povos indígenas e a chamada sociedade nacional. Entre elas tem destaque a Educação Escolar Indígena, como modalidade educacional diferenciada, como direito, como política pública. Os conceitos e teorias no campo dos denominados Estudos Culturais oferecem um referencial importante para sua compreensão. E, em seu âmbito, o debate sobre interculturalidade e identidades étnicas, que podem ser um caminho para os estudos sobre os índios do Nordeste. (CUNHA JÚNIOR, 2016, p.20)

A bordagem desse primeiro recorte ressalta as conquistas obtidas pelos povos indígenas quanto à educação, questão já ratada nesta tese. O autor vê, no crescimento dos estudos acadêmicos, uma contribuição importante ao processo de fortalecimento dessas conquistas. Nesse recorte, queremos destacar que “povos indígenas” e “sociedade nacional” são expressões utilizadas com certo aspecto de cenários excludentes. Esse aspecto da abordagem que analisamos sob a perspectiva endoecológica, promoveu a impressão de que os povos indígenas não podem ou não devem ser considerados sujeitos nacionais também. É certo que o uso da palavra “chamada” denota a responsividade da enuncação levada a terceiros (portanto, não se trata de postura exatamente do autor da dissertação que está em análise), mas isso não nos impede de perceber que pode denotar o quanto esses povos ainda precisam lutar para alcançar

o que verdadeiramente desejam no tocante à sua representatividade cidadã. Esse nosso olhar encontra respaldo no que afirma Sousa Santos (2010) a respeito do que nomina “linha abissal” que separa os subalternos numa espécie de subumanidade.

A humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade. A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal. O meu argumento é que esta realidade é tão verdadeira como era no período colonial. O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas humanas (SOUSA SANTOS, 2010,p.39)

De acordo com os princípios ideológicos da Linguística Ecológica Crítica, a reestruturação do ecossistema social passa pela construção de uma sociedade inclusiva, partindo da desconstrução da cultura etnocêntrica. Assim, o papel da educação escolar indígena possui um papel altamente relevante na disseminação da interculturalidade, como defende Cunha Júnior (2016).

Os estudos e formulações recentes sobre as construções de identidade dos povos indígenas no Nordeste buscam, mediante as relações entre o dinamismo das expressões socioculturais, das pesquisas acadêmicas e do conhecimento empírico dos povos indígenas, uma possível explicação da categoria ‘povos indígenas do Nordeste’, encontrando em Oliveira (1998,p.51) um referencial denso e amplo, quando afirmou que esta identidade construída ‘[...]a partir de fatos de natureza política – demandas quanto à terra e assistência formuladas ao órgão indigenista- [...]’ (CUNHA JÚNIOR, 2016, p.26)

Nesse recorte, vemos que a defesa do autor está em consonância com essa ideologia ecolinguística. Ressaltamos o protagonismo que a academia pode ter, em conjunto com os povos indígenas, no fortalecimento da educação diferenciada implementada nas escolas das etnias em Pernambuco. É certo que isso diz respeito não apenas à presença dos indígenas nos centros acadêmicos, mas também da presença dos acadêmicos no universo empírico das etnias. Essa junção, em que se desfaz a linha abissal, é o caminho para a construção de uma epistemologia construída sob a diversidade de saberes. É o que Sousa Santos (2010, p.51) chama de “pensamento pós-abissal que parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada”.

Cunha Júnior (2016) defende que a “assimilação” e a “aculturação” que, ao longo de séculos, sufocaram a identidade indígena estão sob a iminência de serem suplantadas pelas

vitórias do povos indígenas - primeiro, pelo acesso ao território , conseqüentemente, aos seu sagrado e, segundo, pela construção de uma proposta educação diferenciada.

Em um processo paralelo à retomada dos seus territórios ancestrais, a ruptura epistemológica – onde o Estado suprime de suas normatizações a assimilação/aculturação-, e política, quando reconheceu os direitos coletivos dos povos indígenas, observadas nas conquistas normativas e legais no campo da EEI, impulsionaram as etnias em Pernambuco a conceber outra escola. Não mais a escola que o Estado-nação deve proporcionar aos povos indígenas, mas a escola que os povos indígenas, como sujeitos políticos, vão ressignificar com outros sentidos que não o da assimilação e aculturação, construindo e gestando esta nova escola dentro de seus territórios retomados. Daí surgiram novos desafios: que escola os povos indígenas desejam? O que a torna uma escola específica e diferenciada. (CUNHA JÚNIOR, 2016, p.68).

No entanto, quando indaga a respeito de “que escola os povos indígenas desejam” e “o que a torna uma escola diferenciada” levanta uma importante discussão a respeito da consistência daquilo que se vive neste momento, como educação decolonial praticada entre as etnias em Pernambuco. Sob a proposta da rede de interação orgânica (RIO) que conduz, à luz da ADE, esta nossa análise, trazemos a um diálogo com Cunha Júnior a grande impulsionadora do debate sobre pedagogia decolonial e antirracista, Catherine Walsh, membro do Grupo Modernidade/Colonialidade. Ela defende que as estratégias para se alcançar o objetivo de uma educação diferenciada e libertadora exigem “Projeto político, social, ético e epistêmico que afirma a necessidade de alterar não só as relações, mas também as estruturas, as condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação [...]” (WALSH, 2012, p.92, **tradução nossa**). Observemos que essa “alteração dos dispositivos de poder” é um gatilho importante para aquilo que Cunha Júnior (2016) pode estar querendo despertar como debate.

Na sequência de sua dissertação, Cunha Junior (2016) expõe as expressões “burocracia” “moldura” e “sistema monocultural” contrapostas a “traduções”, significações” e “educação intercultural” através do termo “apesar de”. Essa construção linguística no ambiente interno de sua articulação (endoecologia) revela o conflito que os docentes indígenas têm vivenciado na busca pela efetivação educacional que atenda às demandas do seu povo. Analisemos, nas primeiras três palavras, a semântica do engessamento, da paralisação do processo, como se condenando a uma não dinamicidade aquilo que precisa ser vicejante, que é uma educação transformadora. Nas palavras atribuídas aos que lutam pela educação diferenciada, percebemos ações intrínsecas nos termos substantivos. Parecem transpor, em atos de resistência -

traduzindo, significando, ressignificando – a barreira imposta, para alcançar o objetivo, que é a educação intercultural.

Desta forma, as escolas indígenas vêm funcionando, apesar da burocracia e da moldura do sistema monocultural de gestão da SEE-PE, que se revela na continuidade das mesmas pautas nas reuniões do CEEIN. Os povos indígenas efetivam a EEI, fazendo as traduções e significações que lhes parecem ser o caminho para a educação intercultural específica e diferenciada, e sob a gestão de cada povo. A direção das escolas, suas coordenações, professoras/es, merendeiras, mas também se posicionando como membro desta comunidade indígena construindo novos modos de ser. (CUNHA JÚNIOR, 2016, p.96)

Assim, quando falamos em conquistas, não se exaure a discussão a respeito da efetividade do processo que, na legislação, apresenta todos os preceitos desejados pelas etnias, mas, na prática, encontra, no sistema educacional do estado, empecilhos reais.

Surgiram os sujeitos étnicos- as etnias e suas representações coletivas – no campo da educação escolar e, como tal, tornaram-se também sujeitos de direito, cidadãos, vindo a serem gestores, professores, pedagogos e alunos indígenas. A partir desta nova configuração estabeleceram relações no campo formal da burocracia estatal, quase como uma dupla cidadania: uma étnica, relacionada às suas histórias, identidades e reinvenções socioculturais, ou seja, seus modos de ‘ser’; e outra, identificada com o Estado-nação, suas normas e formas de instituir e reconhecer esta dualidade, sendo desafiada na sua monoculturalidade.(CUNHA JÚNIOR, 2016, p.112)

O aspecto exoecológico da língua, em sua ampla disseminação semântica, permite-nos aludir, através do recorte acima, à tradição histórica brasileira (bem como latino-americana) de exclusão étnica e negação daqueles que não eram enquadrados no padrão eurocêntrico de pensar, de agir, de ser. Quando Cunha Júnior (2016) diz que “surgiram os sujeitos étnicos no campo da educação” e, como uma forma consecutiva disso, “tornaram-se sujeitos de direito”, o pressuposto do autorreconhecimento sob a força que a educação tem de promover transformações sociais. De igual modo, pode-se inferir a exclusão sistemática que a sociedade brasileira impôs aos povos indígenas ao longo do processo da modernidade, instituindo novo perfil étnico ao que Darcy Ribeiro cunhou de “ninguendade”, em sua obra “O povo brasileiro: a formação e sentido de Brasil”, publicada, originalmente, em 1995. O sentido de não identidade, de cidadania impregnado nessa expressão se impôs aos povos indígenas, que, de acordo com a defesa de Cunha Júnior (2016), encontra, no direito a uma educação diferenciada, oportunidade de se desvencilhar desse apagamento.

6.3.1.3 Análise de recortes da ‘Dissertação 2’

Na dissertação que compõe esta parte do *corpus*, produzida na Universidade Federal do Amazonas, pela pesquisadora Laura Marcela Cubide Sánchez, em 2021, a autora aborda a criação de programas acadêmicas para a formação de professores em licenciaturas interculturais. O foco recai sobre o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), considerando a formação e o exercício dos professores indígenas amazônicos.

Os laços que se tecem entre o docente-pesquisador e as lideranças indígenas não poderiam ser concretizados de outra forma que não fosse através do diálogo e das vivências no território. É a partir daí que os professores conseguem articular o saber ocidental com elementos de algumas culturas, como, por exemplo, trabalhar a agroecologia com base nas práticas de preservação natural, bancos de sementes etc. Aqui se referem pontualmente os conhecimentos associados à natureza, transversais a outros campos da vida social, como a espiritualidade, a linguagem, as artes etc. Por ser esse o seu habitat, os indígenas são conhecedores empíricos desse campo. (CUBIDE SÁNCHEZ, 2021, p.162-163)

Vemos a ênfase que a pesquisadora lança sobre a importância de os estudantes/docentes indígenas que cursam licenciatura de “articular o saber ocidental com elementos de algumas culturas”, junto à academia através do “diálogo e das vivências no território”. A ecolinguística nos propõe uma visão ecológica de mundo (VEM), afastando a fragmentação do modo de vida, de abordagem dos saberes, da resolução de conflitos. E o aspecto abordado pela autora Cubide Sánchez (2021) reflete esse aspecto na educação intercultural.

Outro aspecto relevante tratado nesse recorte diz respeito à transversalidade temática proposta na educacional dos indígenas. Já vimos, ao longo desta tese, que os seis eixos da pedagogia decolonial dos povos tradicionais (Terra, identidade, Organização, História, Interculturalidade, Bilinguismo) indicam caminhos que possibilitem a ecologia de saberes, num processo de formação cidadã plena aos estudantes. A ADE nos oferece um mecanismo de formulação e análise desse elementos num processo de ecologia comunicativa, constituindo-se a rede de interações que envolve todos os setores da vida nessa formação de que estamos tratamos. Cubide Sánchez (2021) fala da ação docente que relacione “conhecimentos associados à natureza, transversais a outros campos da vida social, como a espiritualidade, a linguagem, as artes”. E isso está respaldado na ecolinguística no tocante à interação comunicativa, quando se observa que

Tudo que faz parte da cultura de uma comunidade, e não só a língua, pode entrar (e frequentemente entra) na interação comunicativa. Há todo um conjunto de expectativas sociais que devem ser obedecidas no decorrer dela. Por serem culturalmente estabelecidas, podem variar de uma comunidade linguística para outra (COUTO; NENOKI DE COUTO; BORGES, 2015,p.113)

O biliguismo referenciado na dissertação de Cubide Sánchez (2016) , sexto eixo da educação decolonial, dá-se sob um aspecto que, sob análise endo e exoecológica, talvez nos permita entender estar ainda obscuro ao olhar de muitos que observam esse elemento da pedagogia diferenciada. Quando a pesquisadora afirma que os estudantes/docentes procuram/devem “aproximar a linguagem pedagógica dos pontos de intersecção que existem entre as lógicas indígenas **mesmo a partir da língua portuguesa**” (grifo nosso), a expressão concessiva faz pressupor que a perfeita intersecção só se legitimaria partindo da língua da etnia em questão. Não é bem esse o preceito do eixo ‘bilíngue’, que diz: “o acesso à língua portuguesa, como mecanismo de inclusão social, deve ser considerado pleno, sem, no entanto, esquecer o léxico e a estrutura da linguagem de cada etnia” (BRASIL,). Portanto o ‘pleno acesso’ compreende um mecanismo inclusivo social importante dos indígenas, na sociedade externa de acesso à cidadania integral.

O que pode ser reforçado é a intenção de aproximar a linguagem pedagógica daqueles pontos de intersecção que existem entre as lógicas indígenas, mesmo a partir da língua portuguesa. Diante disso, alguns dos professores, principalmente os que possuem formação nessa área, optam por realizar atividades em que os estudantes possam socializar com seus colegas os sentidos e significados de determinadas palavras e expressões em suas próprias línguas e encontrar associações ou significações desconhecidas em relação aos outros (CUBIDE SÁNCHEZ, 2021, p.169)

Apesar desse aspecto da abordagem, Cubide Sánchez (2021) trata do que chama ‘socializar’ o encontro da língua portuguesa com a língua indígena, no sentido de conectar léxicos, semânticas e contextos de abordagem. Sob a perspectiva ecolinguística, Albuquerque (2015), baseado em Couto (2009), defende que esse encontro -ecologia do contato das línguas - se dá sob uma gama de fatores que influenciam e são influenciados na interação comunicativa.

A ecologia do contato de línguas parte de uma série de pressupostos simples que podem ser observados na realidade do ecossistema linguístico local estudado. Primeiramente, o que entra em contato não são necessariamente línguas, mas os diferentes povos falantes das mais variadas línguas. O contato se inicia com os povos se deslocando em diferentes espaços, sendo que o contato entre línguas acontece na mente dos falantes, e as mudanças linguísticas são originárias do contato, ou ausência dele, a partir do idioleto e a dispersão deste (ALBUQUERQUE, 2015, p.57)

Observemos que a autora segue em abordar desafios que os estudantes da licenciatura em educação intercultural continuam enfrentando na efetivação da pedagogia decolonial indígena. A ênfase, no recorte abaixo, recai sobre a necessidade de preparação acadêmica dos docentes indígenas para executar prática intercultural nas escolas de suas respectivas etnias.

Ao conversar com os estudantes sobre esse tema, a maioria deles comentou que, apesar do forte interesse das comunidades indígenas em acessar programas interculturais em diferentes áreas de estudo, ainda há muito a fazer por sua educação própria; portanto, consideram ter a grande responsabilidade de orientar sua vida acadêmica e profissional para esse campo.(CUBIDE SÁNCHEZ, 2021, p.176)

Está claro em “apesar do forte interesse das comunidades indígenas em acessar programas interculturais em diferentes áreas de estudo, ainda há muito a fazer por sua educação própria” que há compromisso dos que se pretendem docentes decoloniais na EEI. Nesse aspecto, entendemos que a multimetodologia da ADE pode contribuir com a multimetodologia, partindo da diversidade multimodal de coleta, como expõem Silva e Nenoki de Couto (2015), pois, dessa forma, o próprio mecanismo de coleta já induz a uma análise intercultural e transtematizada.

A coleta de dados que consistiria justamente em mapear essa rede multimodal de inter-relações colocaria em ação uma multimetodologia de coletas de dados. Ou seja, uma vez que o objeto de pesquisa é uma rede complexa de inter-relações naturais, mentais e sociais, para se coletarem os dados pertinentes dessa pesquisa deve utilizar-se de ferramentas advindas das ciências naturais tais como a biologia, a física e a ecologia, das ciências que estudam os processos cognitivos e os processos de criação da mente humana, tais como a psicologia, as ciências da religião, os estudos dos mitólogos e a antropologia do imaginário, assim como as ciências sociais, nas quais incluímos a sociologia, a história e a linguística (SILVA e NENOKI DO COUTO, 2015, p.143)

Fica evidente, na pesquisa de Cubide Sánchez (2021), o valor da licenciatura que prepara docentes indígenas para atuarem junto a suas etnias, na educação decolonial: “A formação superior de professores indígenas ressignifica uma luta política histórica dos povos originários do país”.

Colocando esta afirmação no caso específico da trajetória das licenciaturas interculturais no Brasil, podemos dizer que a formação superior de professores indígenas ressignifica uma luta política histórica dos povos originários do país. Através dela ressurgem processos de reivindicação cultural e educacional, com verdadeiras implicações sociais, já que, além de garantir espaços de ensino e de aprendizagem para formar, em nível superior, os professores que atuam ou atuarão nas escolas das aldeias, ela contribui para avançar na autonomia das educações ancestrais e, conseqüentemente, para

fortalecer o empoderamento social e institucional dessas populações. (CUBIDE SÁNCHEZ, 2021, p.184)

Isso diz respeito, também, ao que Sousa Santos (2010) chama de “pensamento pós-abissal”, que defende a aniquilação do apagamento de outras culturas, de outras formas de existência, a fim de que o interconhecimento se constitua práxis não apenas no contexto educacional sistêmico, mas também no processo de inter-relação social.

[...] porque há uma inesgotável diversidade de mundo capaz e merecedora de uma epistemologia adequada ao seu estilo de vida. Reconhece a luta que essa demanda requer, ao afirmar que “a diversidade epistemológica do mundo continua por construir”[...] Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia dos saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles, sem comprometer a sua autonomia (SOUSA SANTOS, 2010, p. 51-53)

O olhar epistêmico que reconhece a pluralidade de conhecimentos está em absoluta consonância com a teoria da “comunhão” pensada por Hildo Honório do Couto (2017), no âmbito da Linguística Ecosistêmica. Segundo o autor, não pode haver interação efetiva entre os indivíduos e entre estes e o seu meio, se não houver equilíbrio nas relações.

6.3.1.4 Análise de recortes da ‘Tese 1’

A tese analisada neste item da pesquisa foi produzida na Universidade Federal de Pernambuco, em 2013, pela pesquisadora Caroline Farias Leal Mendonça . A autora baseia seu trabalho na reflexão a respeito da prática decolonial do povo Pankará, que vive na Serra do Arapuá, sertão pernambucano, considerando aspectos políticos, éticos e epistêmicos.

Mendonça (2013) focaliza, através de um diálogo com a cacique Pankará, o papel que a retomada da educação escolar indígena foi o marco para a insurgência da etnia e sua reafirmação identitária e cidadã.

Perguntei à cacique Dorinha quais processos conduziram os “caboclos da Serra do Arapuá” a tornarem pública a identidade Pankará. E a cacique respondeu: - você quer saber como foi a retomada da educação? Nesse instante compreendi que, para os Pankará, a insurgência, ainda que seja um fenômeno processual, tem um marco simbólico, que é o movimento denominado “Retomada da Educação Escolar”, desencadeado por um ato de desobediência coletiva contra as imposições do prefeito de Carnaubeira da Penha (MENDONÇA, 2013, p.121)

A expressão “desobediência coletiva”, que a autora utiliza para denominar a atitude do povo Pankará ante o poder local, retomando o sistema próprio de educação diferenciada em

suas aldeias, encontra respaldo no que o decolonialista Walter Dignolo (2008) definiu como “desobediência epistêmica”, que, segundo ele, é a base para se conseguir transpor as epistemes eurocêtricas e chegar a uma desvinculação real dos conceitos que a modernidade impôs aos subalternizados. Sem essa insurgência, não é possível a emancipação da subjetividade e a decolonização do pensamento, do conhecimento.

Sem tomar essa medida e iniciar esse movimento, não será possível o desencadeamento epistêmico e, portanto, permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases, tanto teológicas quanto seculares. Sem a descolonização do conhecimento e da subjetividade não se reorganizam governos, economias, projetos de educação, saúde e alimentação, dentre outros (MIGNOLO, 2008, p. 288)

Assim, a defesa que Mendonça (2008) faz de que toda a revolução vivenciada pelo povo Pankará está amparada na educação revela, também, que o território e a comunidade são o cenário das discussões e tomadas de decisão: “Apesar da escola indígena ser uma instituição do Estado, do âmbito do direito estatal, na Serra do Arapuaá, a discussão está localizada na comunidade e no direito epistêmico que subjaz essa luta pela educação” (MENDONÇA, 2013, p.124). No conceito da ecologia da interação, núcleo da ADE, esse processo de construção epistêmica coletiva fundamental em que se busca o equilíbrio para resolução de conflitos. Nessa “comunhão” do povo, entre o povo, com seu território, em nome de seus ideais, os Pankará demonstram força e unidade, vivenciando, através do tripé da linguística ecossistêmica (Povo, Território e Língua), a sua “identidade na política” (Dignolo, 2008, p.289), que os fartece e impulsiona à liberdade como seres pensantes e atuantes capazes de tornar cada vez mais consistentes as conquistas de ‘re-existência’. Dignolo (2008), então, afirma que essa identidade despertou os povos indígenas e afro à luta pelo direito de serem diferentes, justamente por serem “todos iguais”, como preceituam os direitos humanos.

O que está em risco, portanto, em identidade em política e epistemologia? Não estamos apenas encarando demandas de comunidades indígenas e afros ao estado nacional e ao grupo étnico latino que controla a política e a economia. Estamos encarando uma mudança radical na qual indígenas e comunidades afro deixam claro dois princípios básicos: (a) Os direitos epistêmicos das comunidades afro e indígenas sobre os quais os projetos políticos e econômicos descoloniais estão sendo construídos e um tópico descolonial afirmado como diferença em similaridade humana (por exemplo, porque somos todos iguais temos o direito à diferenças, como reivindicaram os Zapatistas) e (b) sem o controle dos fundamentos epistêmicos da epistemologia afro e indígena, ou seja, de teoria política e economia

política, qualquer reivindicação do Estado marxista ou liberal se limitará a oferecer liberdade e impedir que indígenas e afros exerçam suas liberdades (MIGNOLO, 2008, p.299-300)

A estruturação de um projeto coletivo, que Mendonça (2013) chama de “projeto de sociedade” no recorte a seguir, requer que olhemos, sob o prisma da rede de interação orgânica (RIO) proposta no âmbito da ADE, a ativação dos eixos no contexto de enunciações que ocorrem no processo de retomada educativa por parte dos Pankará.

Todos os eixos são pensados em função do “projeto de sociedade” que almejam. Destaco alguns elementos conceituais, formulados teoricamente pelas professoras Pankará, que serão importantes nesta análise. O Território é conceituado como “sagrado” e local de “esperança” e “sonho” na construção do projeto societário. A Identidade está diretamente vinculada ao território e à luta “pela conquista da mãe terra”, afastando-se de um viés puramente ontológico. Também é compreendida em sua dinamicidade, posto que é “reelaborada sempre”. O elemento da Organização vincula-se à perspectiva da “autonomia plena”, organização e autonomia é uma dupla importante nas dinâmicas insurgentes Pankará. A história está centrada na historicidade do povo, no exemplo de vida dos antepassados e na valorização do passado de sofrimento e resistência como ensinamento para o presente: “seus sofrimentos, não os devemos esquecer” e a “resistência deve servir como espelho nas lutas atuais”. A Interculturalidade é a chave que liga o povo à sociedade envolvente, considerando as diversas formas de “viver, pensar e conviver”. Esse elemento do PPP é o ponto que tem sido alvo de maior reflexão após o giro político e epistêmico que enuncia a Serra do Arapuá como território pluriétnico. Os/as professores/as têm assinalado que esse é um conceito que demanda uma ressignificação (MENDONÇA, 2013, p.150)

Observemos que a sequenciação léxica “território”, “sagrado”, “sonho”, “identidade”, “mãe terra”, “luta”, “organização”, “autonomia”, “história”, “resistência”, “interculturalidade”, “ressignificação” consagra um universo multicultural, de multissaberes que garantem a força holística que a educação indígena tem. São palavras que pertencem a diversos campos de saberes, mas que, unidas no cenário de enunciação educativa, constituem um terreno vasto de possibilidades de abordagem. Efetivamente, permite-nos pensar esse cenário como uma forma de decolonialidade do saber capaz de promover à educação indígena mecanismos teórico-metodológicos cuja transdisciplinaridade dê suporte a diversas produções didático-pedagógicas. Isso pode contribuir muito com a prática docente, na educação básica, nas aldeias do sertão pernambucano. Mendonça (2013) reforça que “Esse elemento do PPP é o ponto que tem sido alvo de maior reflexão após o giro político e epistêmico que enuncia a Serra do Arapuá como território pluriétnico”.

Muito difícil tecer quaisquer considerações, que sejam conclusivas, acerca de uma experiência histórica que está em pleno movimento, que

está in-surgindo, re-construindo, reelaborando e conduzido um povo historicamente violado e interdito a “recuperar a vontade de poder, de poder viver, de poder querer viver, porque vale a pena viver a vida”, me apropriando aqui das palavras de Leff (2002, p.307). (MENDONÇA, 2013)

A autora, nesse recorte de sua tese, reforça a ideia de que a insurgência do povo Pankará vivenciada através da educação decolonial, intercultural ainda está em processo. E essa é a realidade de praticamente todas as etnias no sertão pernambucano. Ao falar em “recuperar a vontade de poder”, Mendonça (2013) articula uma semântica importantíssima no debate da decolonialidade e, também, no ecossistema integral da língua, tratado no bojo da ADE.

Do ponto de vista decolonial, acessamos Anibal Quijano (2010), em sua abordagem a respeito da “Colonialidade do poder e classificação social”, na qual, dentre muitos relevantes aspectos da subalternidade através do poder, trata da padronização e do controle de territórios e comunidades – algozes dos povos tradicionais sobretudo.

Os territórios e as organizações políticas de base territorial, colonizados parcial ou totalmente, ou não colonizados foram classificados pelo padrão eurocentrado do capitalismo colonial/moderno, precisamente, segundo o lugar que as “raças” e suas respectivas “cores” tinham em cada caso. Assim se articulou o poder entre a “Europa”, a “América”, a “África”, a “Ásia” e, muito mais tarde, a “Oceânia”. Isso facilitou a “naturalização” do controle eurocentrado dos territórios, dos recursos de produção na “natureza”, e cada uma dessas categorias impostas desde o eurocentro do poder terminou sendo aceite até hoje, pela maioria, como expressão da “natureza” e da geografia, e não da história do poder do planeta. (QUIJANO, 2010, p.121)

Sob a perspectiva da ADE, “poder viver”, “poder querer viver” reflete a relação não apenas de ordem biológica, mas também social, cultural, espiritual, identitária (...), agregando-se ao caráter holístico da vida. Isso porque, para a ADE, “a vida é defendida em sentido amplo, importando preservar não só a do homem, mas também a de todos os seres. Ela é preservada na ADE de forma ampla, não apenas livrando os indivíduos da morte, mas também buscando uma qualidade que se relaciona com o não sofrimento” (BRANDÃO, 2015, p.182).

6.3.1.5 Análise de recortes da ‘Tese 2’

Produzida no contexto da Universidade Federal da Grande Dourados (Mato Grosso do Sul), em 2019, pela pesquisadora Ilma Regina Castro Saramago de Souza, a tese analisada neste item da nossa pesquisa trata dos cursos dos professores indígenas Guarani e Kaiowá a respeito de suas práticas educacionais no contexto intercultural e a forma como eles articulam os conhecimentos sob o prisma dessa educação diferenciada.

Com base nessa perspectiva, compactuamos que na modalidade da educação escolar indígena, a escola deve estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, os quais entendemos ser produções marcadas pelas diferenças linguísticas, religiosas e socioculturais referentes às práticas cotidianas, as formas de ser e de estar no mundo, as tradições e as formas de aprender e ensinar na escola e na comunidade. Além disso, a escola indígena deve trabalhar a tensão entre universalismo e o relativismo cultural, descartando qualquer tentativa de hierarquizá-los no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem desse debate (SOUZA, 2019, p.26)

Está evidenciada, nesse recorte, a importância que a ‘decolonialidade do ser’ possui dentro do cenário da educação escolar indígena. O filósofo Maldonado-Torres, membro do Grupo Modernidade/Colonialidade, defende que a colonialidade do ser e a colonialidade do saber são mecanismo ligados à supressão de epistemologias plurais, para a imposição de uma ciência eurocêntrica que promoveu o apagamento de todos que não se enquadravam nos padrões dominantes da chamada civilização moderna.

A colonialidade do poder se refere à inter-relação entre as formas modernas de exploração e dominação. E a colonialidade do saber tem a ver com o papel da epistemologia e tarefas gerais de produção do conhecimento na reprodução de regimes do pensamento colonial, a colonialidade de ser (MALDONADO-TORRES, 2007, p.130)

Vê-se, também, que a consciência a respeito da interculturalidade na efetivação dessa prática educacional significa compreender a não hierarquização de saberes, como propõe Sousa Santos (2010), com a ‘Ecologia dos Saberes’, que confronta a monocultura colonialista e pauta a ideia de que o interconhecimento é o caminho para a decolonialidade do saber. Há, nesse aspecto, um casamento perfeito entre os decolonialistas e os ecolinguísticas, ao se observarem as redes de interação orgânicas, em que vozes de diferentes ecologias se interligam, construindo um todo epistemológico, sem fragmentações, capaz de dirimir os conflitos que impeçam a real comunicação na comunidade. O autor de ‘Ecologia dos Saberes’ chama a atenção para o fato de que

A vigilância epistemológica requerida pela ecologia de saberes transforma pensamento pós-abissal num profundo exercício de autorreflexividade. Requer que os pensadores e atores pós-abissais se vejam num contexto semelhante àquele em que Santo Agostinho se encontrava ao escrever Confissões e que que expressou eloquentemente dest forma: quaestio mihi factus sum, ‘converti-me numa questão para mim’. A diferença é que o tópico deixou de ser a confissão dos erros passados, para ser a participação solidária na construção de um futuro pessoal e coletivo, sem nunca se ter a certeza de não repetir os erros cometidos no passado (SOUSA SANTOS, 2010, p.66)

Esse caráter de ‘autorreflexividade’ deve, portanto, servir para uma construção coletiva de educação, a fim de que todas as etnias indígenas brasileiras possam se fortalecer, promovendo a cidadania plena numa sociedade que, historicamente, trataram-nas como espécie de ‘apêndice social’. Ao mesmo tempo, a pluralidade de conhecimentos é capaz de viabilizar a autonomia dos indivíduos e, concomitantemente, promover a experiencial social da coletividade.

Na práxis, a ação pedagógica é eminentemente uma ação reflexiva, é organizada em torno de uma intencionalidade e garante a construção do conhecimento, de forma que as propostas intencionais sejam realizadas conforme planejadas. Na práxis, a ação é consciente e participativa, emerge da multidimensionalidade acerca do ato educativo. Embora o professor tenha um papel imprescindível, ele não atua sozinho, pois depende da compreensão dos traços culturais que envolvem a comunidade atendida. E, mais do que isso, o professor, na sua práxis, precisa ter conhecimento de como esta comunidade atendida compreende e interpreta as subjetividades da ação pedagógica (SOUZA, 2019, p.112)

Fica evidente que Souza (2019), ao falar de “multidimensionalidade do ato educativo”, reconhece não apenas a importância do papel do educador na EEI, mas também a complexidade que essa função representa. E tal complexidade também tem relação com a recepção que a comunidade em que a escola está inserida promove sobre a prática pedagógica.

É certo que não parece simples lidar com a pluralidade, com a multiplicidade. É algo novo no processo epistemológico social e requer a orquestração de diversas vozes direcionadas a um objetivo coletivo, que promova equilíbrio, como propõe o conceito ecolinguístico de ‘comunhão’. Viveiros de Castro (2018), no seu processo de revisionismo antropológico sob intensa influência deleuziana, que ele chama de “releitura do método estruturalista”, afirma que a multiplicidade não se fez pauta tradicional da Antropologia. Lidar com essa complexidade não foi preocupação das ciências modernas de cunho eurocêntrico.

O conceito de multiplicidade talvez só tenha se tornado ‘antropologicamente pensável’ – e portanto, pensável antropologicamente- porque ingressamos em um mundo não merológico e pós-plural, um mundo em que jamais teremos sido modernos: o mundo que deixou para trás, por desinteresse antes que por qualquer *aufhebung*, a alternativa infernal entre o Um e o Múltiplo, o grande dualismo que preside aos dois dualismos supramencionados, bem como a múltiplos outros dualismos menores (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 115).

Em sua tese, Souza (2019) chama a atenção para um elemento extremamente importante: o risco de “folclorização” no processo educativo indígena. Através da expressão “educação folclorizante”, a autora reflete sobre a possibilidade de não haver a devida interação no processo, em que as vozes diversas consigam entrelaçar-se, assim, produzir a pluralidade de conhecimento. Consideramos legítima essa preocupação, visto que a fragilidade na preparação docente pode culminar nessa distorção do que deve ser uma educação intercultural, como determina, claramente, o quinto eixo da educação diferenciada.

D’Angelis (2002) aponta que nessa perspectiva de conceber a educação escolar diferenciada há um grande risco de que a educação escolar indígena esteja promovendo uma educação “folclorizante” (p. 115), apenas transplantando a escola do branco para a aldeia. Por outra ótica, também é necessário pensar que o fato de inserir elementos culturais no cotidiano da educação escolar diferenciada sem que haja diálogo entre os atores que compõe essa educação a ação ficará limitada somente a “[...] estratégia de representação da autoridade em termos do artifício do arcaico [...]” (BHABHA, 1989, p. 24) (SOUZA, 2019, p.127-128)

Falar sobre “transportar a escola do branco para a aldeia”, configura-se, por parte da autora, um olhar realista sobre a urgente necessidade de que a educação intercultural seja interiorizada e compreendida, efetivamente, por todos os participantes do processo. Metaforizando, nesse contexto de ecologia cultural, podemos dizer que, se não houver uma simbiose cultural adequada, a EEI não terá cumprido um dos seus mais cruciais objetivos como promotor de emancipação cidadã. E é inegável que a preparação acadêmica dos docentes é essencial nesse contexto. Eles devem estar prontos para aquilo que a Ecolinguística propõe como ‘ecologia da interação comunicativa’ (EIC), que pressupõe a responsabilidade de todas as partes envolvidas para a configuração do cerne do entendimento coletivo - construção discursiva que passa, também, pela autorrealização, interpretação dos saberes e produção de conhecimentos dinâmicos.

Souza (2019) aborda, ainda, que se faz urgente “reivindicar e encontrar possibilidades de livros didáticos voltados para a população indígena, cuja linguagem, conteúdo, exemplos e contexto atendam às necessidades dos professores e dos alunos indígenas”.

Queremos enfatizar que essa é uma questão de extrema relevância em nossa tese, razão pela qual compõe a lista de inquietações iniciais que nos levaram a esta pesquisa. Observemos que, para chegar à efetivação produtiva desse material, os envolvidos na EEI precisam ter em mãos um aporte teórico capaz de auxiliar no desenvolvimento e ampliação da abordagem

proposta nos seis eixos decoloniais (Terra, Identidade, Organização, História, Interculturalidade, Bilinguismo).

O livro, como instrumento tradicional no sistema educacional brasileiro, assumiu um papel que ajudou a proliferar imagens representativas equivocadas a respeito dos povos indígenas no Brasil. Fruto do reconhecimento da importância de um material adequado à educação intercultural, do Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001 consta que se produzam materiais didáticos e pedagógicos para uso específico da educação intercultural. Estes, segundo o Plano, devem ser feitos por profissionais indígenas preparados para a atuação na área.

A proposta da ADE para a construção do texto/discurso pode dar respaldo a uma produção como essa, que requer atenção especial aos diversos sistemas ecológicos envolvidos: contexto, o referencial do discurso, as relações entre os interlocutores, a visão holística e a diversidade das redes de interação

Estudiosa da trajetória do livro didático no Brasil, Circe Maria Fernandes Bittencourt afirma que o interesse acadêmico pelo tema começou a se intensificar no Brasil, desde a década de 1980. E ressalta a importância dos marcos legais resultantes das lutas dos povos tradicionais que alcançaram esse setor na educação brasileira.

Importante assinalar ainda que, em especial para ensino de História, as determinações das políticas públicas mais recentes criaram uma outra perspectiva curricular a partir da Lei nº 10.649/2003 e da Lei nº 11.645/2008, situação que tem mobilizado a comunidade no sentido de repensar os pressupostos eurocêntricos que presidem a constituição do conhecimento histórico escolar.¹⁴ A obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura dos afrodescendentes e do ensino de história indígena no ensino básico tem proporcionado a volta ao sentido político da disciplina, uma vez que tais decisões do poder governamental são decorrentes dos movimentos negros e dos indígenas. (FERNANDES BITTENCOURT, 2011, p.505-506).

Tudo isso nos faz perceber que a decolonização do pensamento através da educação passa pela construção de uma didática decolonizada também – uma realidade que exige esforços coletivos e conscientização da importância do livro didático nesse processo.

6.3.1.6 Análise de recortes do ‘Artigo 1’

O primeiro artigo que selecionamos para esta parte do *corpus* foi produzido por Gisane Monteiro de Andrade, Adriana Campani e Virgínia Célia Cavalcante de Holanda, publicado na revista “Ensino em Perspectivas”, da Universidade estadual do Ceará, em 2021. As autoras abordam a docência indígena como território de interculturalidade de saberes e sua

potencialidade decolonial. Partem de narrativas dos professores que atuam na Aldeia da Jandaiguaba, em Caucaia-CE.

As narrativas docentes indígenas trazem-nos elementos que mostram a incorporação da geografia escolar numa relação espiritual com a terra, uma construção de saberes coletivos com os anciãos da aldeia e comunidade, onde muitas respostas são construídas, evidenciando uma forte potencialidade decolonial. Histórias de luta são inscritas nas linhas teciduais da historicidade das educadoras indígenas, as narrativas interculturais podem ser imortalizadas, trazendo à tona processos de luta vivenciados pelos mesmos para transbordamento de uma educação intercultural viva e potencializadora de amplas abordagens (ANDRADE; CAMPANI; HOLANDA, 2021, p.8)

Observemos, no recorte acima, que a educação promovida no âmbito da aldeia possui características gerais ligadas ao que temos visto até aqui, nesta pesquisa, sobre os eixos da educação decolonial indígena praticada no sertão pernambucano. Vemos que as autoras falam das “narrativas interculturais” e o papel dos anciãos da aldeia no processo educacional.

Walsh (2017, p.24) ressalta a importância dessas narrativas do povo na construção educativa decolonial, pois afirma que “ As pedagogias pensadas assim não são externas às realidades, subjetividades e histórias vividas pelos povos; são parte integral de seus combates e perseveranças e persistências, de suas lutas de conscientização, afirmação e desalienação”.

Tais aspectos denotam que a educação indígena no país já possui um delineamento importante que norteia a prática pedagógica, apesar dos desafios que ainda enfrentam, muitos dos quais temos abordado nesta tese. O grande pressuposto é aquele defendido por Walsh (2013, p.24) de que “ não existe um estado nulo de colonialidade”; e essa é razão forte suficiente para se insurgir através de uma educação diferenciada, capaz de ampliar a cidadania desses povos tradicionais.

Quando as autoras utilizam a expressão “tensionamento” para se referir ao fato de existirem, na educação diferenciada, os saberes tradicionais dos povos indígenas e os conteúdos pragmáticos do currículo nacional, parece-nos um demonstrativo de que a ideia de interculturalidade proposta no quinto eixo decolonial ainda parece obscura na abordagem.

As narrativas mostram-nos que a potencialidade decolonial na docência indígena manifesta-se no tensionamento dos saberes da cultura escolar ao serem ressignificados pelos saberes da cultura indígena impressa no corpo-território docente, contribuindo para o fortalecimento de uma docência intercultural (ANDRADE; CAMPANI; HOLANDA, 2021, p.9)

Já foi dito aqui, nesta pesquisa, que a proposta intercultural da educação decolonial é o principal fator do que, na Ecolinguística e na ADE, chamamos de interação comunicativa capaz de gerar ‘comunhão’. Sousa Santos (2020) diria ‘ecologia dos saberes’, que não há sujeição, hierarquização, mas uma construção de conhecimentos em intersecção. Portanto, se ainda existe alguma forma de tensão dentro do processo educacional intercultural, sugerindo conflito, é preciso que esse aspecto receba atenção dos participantes do processo na EEI.

Revisitar as memórias culturais possibilitam a consolidação do processo de formação docente indígena, através de narrativas interculturais como caminho alternativo a uma construção intercultural em intrínseca relação com o sujeito, exteriorizando os saberes ancestrais compartilhados pela subjetividade, fortalecedora da memória coletiva intercultural (ANDRADE; CAMPANI; HOLANDA, 2021, p.9)

Analisemos, no recorte acima, uma preocupação legítima em tratar da “consolidação do processo de formação docente indígena”. De fato, esse tem sido, como temos visto nesta tese, um dos fatores decisivos para efetivar o avanço pedagógico da educação decolonial indígena no país. As licenciaturas de currículo alheio às práticas interculturais certamente não são suficientes para a formação de que um docente indígena precisa para atuar no âmbito decolonial. É importante lembrar, ainda, que disso depende a produção de material didático próprio e apropriado ao ensino diferenciado. Lembremos que o PNE de 2001 determina que os docentes responsáveis pela produção sejam devidamente preparados para tal. São desafios interligados que impõem à EEI no Brasil.

Alguns passos têm sido dados para que esse tema se fortaleça, abrindo caminho para que se efetive a produção didática. Por exemplo, de acordo com Fernandes Bittencourt (2011, p.507-508), muitas produções acadêmicas recentes têm demonstrado maior interesse em dedicar-se às formas de representação dos povos indígenas e afrodecentes nos livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras, e isso vem ajudando a dar visibilidade a essa temática no país.

6.3.1.7 Análise de recortes do ‘Artigo 2’

O artigo de Luiz Carlos Barbosa de Sá e Saulo Ferreira Feitosa, publicado em 2021, na Universidade Federal de Goiás, trata de uma análise sobre o Projeto Político Pedagógico e o regimento escolar construídos coletivamente pelo povo Pipipã, localizado no Sertão do estado de Pernambuco. Os autores analisam a práxis dos professores responsáveis pela consolidação do currículo intercultural indígena.

Os docentes que atuam nas quatro escolas do povo Pipipã, no município de Floresta, sertão do estado de Pernambuco, devem ser indígenas e manter uma boa relação com a comunidade. Algo que não parece difícil, já que são partes integrantes das aldeias onde lecionam, pelos laços de parentesco. Para ser um educador Pipipã, é preciso valorizar a cultura, crença e tradição, respeitando a comunidade como um todo e ter conhecimento das histórias dos antepassados. Cabe a estes professores promoverem o diálogo entre os conhecimentos contidos nos livros didáticos (escritos por não indígenas) e os conteúdos próprios do povo que, na concepção das lideranças, devem ser priorizados na educação escolar indígena (SÁ e FEITOSA, 2021, p.2)

É certo que a consciência do educador decolonial indígena a respeito das configurações próprias desses povos tradicionais e sua forma de relacionar-se com seus costumes ancestralidades, além da sua vivência e relação com a natureza, faz-se fundamental no exercício da pedagogia diferenciada. Essa ecologia, segundo Marques (2012, p.42), refere-se a um “ligamento entre cultura e natureza pela via do simbólico, das estruturas subjetivas da espécie humana”. Diegues (2008) fala da força dessa simbiose que existe entre homem e natureza na cultura dos povos tradicionais, e, sob a perspectiva da ADE, enfatizamos que esse aspecto é componente da ideologia holística que a Ecolinguística propõe ao processo de interação plena.

Na concepção mítica das sociedades primitivas e tradicionais, existe uma simbiose entre o homem e a natureza, tanto no campo das atividades do fazer, das técnicas e da produção, quanto no campo simbólico. Essa unidade é muito mais evidente nas sociedades indígenas brasileiras, por exemplo, onde o tempo para pescar, caçar e plantar é marcado por mitos ancestrais, pelo aparecimento de constelações estelares no céu, por proibições e interdições (DIEGUES, 2008, p. 63).

Traduzir essa forma de vida e conseguir alinhar, num processo de interculturalidade, ao ensino faz do docente Pipipã um efetivo educador decolonial.

Quando Sá e Feitosa (2021) falam do “diálogo entre os conhecimentos contidos nos livros didáticos (escritos por não indígenas) e os conteúdos próprios do povo que, na concepção das lideranças, devem ser priorizados na educação escolar indígena”, analisamos que, ao contrário do que defende Sousa Santos (2010) quanto à ecologia dos saberes, na qual não se deve se fazer hierarquia, mas aproveitar a pluralidade do conhecimento, vemos que as lideranças indígenas citadas destoam da proposta de equilíbrio no eixo decolonial da ‘Interculturalidade’ e do contexto de ‘comunhão’ proposto no bojo da linguística ecossistêmica.

Ao mesmo tempo, destoando da postura das lideranças e diferente do que analisamos no artigo anterior deste *corpus*, Sá e Feitosa (2021) demonstram um entendimento coerente do que se entende por ‘interculturalidade’ no âmbito da EEI. Isso se evidencia, quando falam, conforme o recorte a seguir, da “junção de diferentes saberes” estar ligada à “formação integral” dos estudantes Pipipã.

Mesmo divididos entre as determinações normativas da Secretaria Estadual de Educação e as orientações da liderança maior do povo, percebemos que os docentes Pipipã têm a consciência de que a junção de diferentes saberes é importante para a formação integral diante das demandas educacionais contemporâneas e da diversidade etnocultural (SÁ e FEITOSA, 2021, p.11)

Esse olhar dos autores está também em consonância com a visão ecológica de mundo (VEM) proposto no âmbito da ADE, em que o antagonismo e o conflito dão lugar à harmonia, através da ecologia da interação comunicativa, cujos interlocutores buscam o ideal coletivo. E a referência que Sá e Feitosa (2021) fazem ao Projeto Político Pedagógico Pipipã o tocante ao entrelaçamento temático é uma mostra do quanto a etnia tem avançado na busca pela efetivação da formação integral de seus estudantes.

No caso Pipipã, o Ensino Médio recebe uma abordagem mais crítica nos conteúdos e nos temas transversais, exemplos como Educação em Direitos Humanos e Cidadania, Educação Ambiental, História da Cultura Pernambucana e Sertaneja, considerados conteúdos interdisciplinares, relevantes para a proposta de um currículo intercultural real. “A comunidade educacional deve articular o entrelaçamento entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura e arte, por meio de atividades próprias as etapas do desenvolvimento humano” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PIPIPÃ, 2013, p.13) (SÁ e FEITOSA, 2021, p.16)

Defender a formação do que chamaram de “currículo intercultural real” denota a compreensão dos autores e da comunidade a respeito das perspectivas teóricas da pedagogia decolonial, que exige diálogo e equilíbrio no processo de intersecção do conhecimento. Esse comprometimento com o que significa a educação decolonial faz e fará toda a diferença para esta e para as próximas gerações do povo Pipipã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intencionamos, nesta pesquisa, atender ao chamado da “desobediência epistêmica” proposta pelos decolonialistas; em especial, pelo semiólogo argentino Walter D. Mignolo, que esclarece não se tratar da imposição de um universo abstrato para substituir a colonialidade eurocêntrica. Trata-se de uma ‘terceira margem’, onde novas vozes se constroem e, juntas, num processo de “comunhão”, como idealiza a Ecolinguística, promovem uma forma de educação diferenciada, intercultural, que contextualiza protagonistas de ressignificações, de reafirmações e de fortalecimento identitário – a educação decolonial indígena. Mignolo (2008, p. 323) é enfático em dizer que “ O caminho para o futuro é e continuará a ser a linha epistêmica, ou seja, oferta do pensamento descolonial como a opção dada pelas comunidades que foram privadas de suas ‘almas’ e que revelam o seu modo de pensar e de saber”. Catherine Walsh, membro do Grupo Modernidade/Colonialidade que se dedica à pedagogia decolonial, destaca que é preciso pensar o “resistir não para destruir, mas para construir[...] Essa é a postura e prática pela qual lutamos – uma resistência ética, crítica e digna” (WALSH, 2017, p.19, tradução nossa).

A busca por traços epistemológicos entre a Ecolinguística e a educação decolonial indígena, proposta que norteou esta pesquisa, fez-nos trilhar um caminho que exigiu a observância a respeito da prática dos próprios docentes indígenas e os desafios com que aqueles precisam lidar nesse contexto. Para tanto, analisamos 10 (dez obras produzidas por professores de etnias que vivem no sertão pernambucano – 07 (sete) Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) de docentes que cursaram a pós-graduação nível ‘Especialização em Educação Intercultural: Indígenas e Quilombolas’, promovido pelo Instituto Federal do Sertão Pernambucano, no Campus Floresta- e 03 (três) livros paradidáticos escritos pelos professores, com auxílio de estudantes e cujas histórias registradas tiveram a participação ativa dos anciãos das tribos. Ademais, foram trabalhadas mais 06 (seis) produções acadêmicas sobre a (Educação Escolar Indígena (EEI): duas dissertações (Mestrado), duas teses (Doutorado) e dois artigos científicos publicados em revistas especializadas. Ao todo, foram analisados mais de 100 (cem) recortes dessas obras sob a perspectiva da ADE, em consonância com os princípios dos pensadores decolonialistas.

As respostas às inquietações basilares desta pesquisa se iniciam atentando ao questionamento: é possível efetivar uma prática educativa decolonizante e atender aos preceitos do currículo nacional determinado pelo MEC? Queremos afirmar que ‘sim’, considerando os eixos que representantes dos povos tradicionais propuseram à prática da EEI. Como vimos ao

longo da análise do *corpus*, há uma forte compreensão por parte dos educadores indígenas a respeito da indispensabilidade do quinto eixo “Interculturalidade” para se construir uma educação realmente diferenciada. Em algumas produções, encontramos ressalvas importantes, a exemplo da tese de Souza (2019), que formulou um alerta que consideramos extremamente relevante sobre evitar a “folclorização” no processo educativo indígena. Essa preocupação é legítima, porque uma das questões mais difíceis nesse processo é desfazer a imagem representativa que os livros didáticos baseados na educação eurocêntrica sempre promoveu dos povos autóctones no Brasil. Fernandes Bittencourt (2011, p.506) acredita que tal aspecto também é responsável pela “necessidade de se obrigar, por intermédio de uma lei, o estudo dos povos indígenas como se eles fossem ‘outros’”. A autora se refere à concepção de que ainda se ignora, no Brasil, que estudar a história dos povos tradicionais indígenas é pensar a nossa própria história. Por isso, as etnias são apresentadas de maneira exótica, folclórica.

Assim, concordamos que se deva dar atenção máxima a esse aspecto levantado na tese de Souza (2019), pois é a prática intercultural que vai garantir que as aldeias não reproduzam, em suas escolas, aquilo que se tem visto nas aulas elaboradas pelo Estado, ao longo dos séculos, no Brasil. É a capacidade de elaborar e promover uma educação multidimensional do ponto de vista de conteúdo e de prática que se mostra essencial para reconstituir a representatividade dos povos indígenas numa cidadania plena. E observemos que já vemos indicação de que isso passa, também, pelo livro didático.

E, assim, chegamos à segunda questão à qual nos propusemos responder, que diz respeito a um dos mais importantes itens desta pesquisa: há necessidade de os indígenas produzirem um material didático e paradidático próprio para utilizar em paralelo com o distribuído pelo MEC? Como vimos em vários pontos da análise do *corpus*, a falta de material didático se constitui o grande desafio dos professores que atuam na EEI. Na tese de Souza (2019), por exemplo, a autora reitera esse aspecto, afirmando que é urgente que se reivindicuem e se encontrem possibilidades de produção de livros didáticos cuja linguagem e conteúdo atendam às necessidades de alunos e professores indígenas.

É bom lembrar que, constitucionalmente, desde 1988, os povos indígenas brasileiros adquiriram o direito a uma educação escolar intercultural, bilíngue, com materiais didáticos próprios e professores com formações específicas. E, em 2001, o PNE determinou que esse material fosse produzido por profissionais indígenas devidamente preparados. Observemos, nos dois marcos legais, que as expressões “formações específicas” e

“devidamente preparados” denotam que se lança sobre os profissionais da EEI a responsabilidade de preparar esse acervo, devendo estar preparados para a atividade.

A partir disso, levantamos um questionamento óbvio: quem está preparando os docentes indígenas para essa função? Os governos estaduais e federal têm se empenhado, de alguma forma, em promover tal preparação? Os sistemas de políticas afirmativas que vêm se intensificando desde 2003, no Brasil, deu alguma ênfase a essa realidade? A resposta vem: apesar de ser absolutamente importante a prescrição dos direitos, é fato que ainda não foram viabilizados os meios para que as comunidades indígenas adquiram esse mecanismo essencial para a EEI. Ao longo de todo o percurso desta pesquisa, não encontramos uma declaração sequer de que alguma etnia já tenha um material didático próprio à educação diferenciada. Tampouco, encontramos, no percurso da nossa investigação, qualquer ação concreta do Estado que promova a autoria de material didático específico por parte dos indígenas para a educação decolonial que estão buscando praticar. Não encontramos sinais de comprometimento do Ministério da Educação, nem da Secretaria de Educação do estado de Pernambuco (ambiente de majoritária parte do *corpus* desta pesquisa) com essa causa.

Em parte, isso tudo já responde à terceira inquirição que impulsionou a elaboração desta tese: que material didático e paradidático de suporte à EEI já foi produzido? Registramos, nesta pesquisa, que os docentes indígenas, em parceria com os alunos e com os anciãos de suas comunidades, têm produzido importante e belo material paradidático, nos quais registram aspectos representativos de suas tradições, de seu sagrado, apresentando às novas gerações, valores ancestrais e lutas sociais, que não podem e não devem ser apagadas ao longo do tempo. Esse material já apresenta um avanço inegável dos que buscam implementar a educação intercultural em suas aldeias. É um registro indispensável de histórias que permaneceram na tradição oral ao longo de séculos e que, felizmente, sobreviveu ao tempo, permitindo que as novas gerações não tenham se desvinculado de sua identidade. No entanto, ainda não atende, na integralidade, à total demanda pedagógica educacional com que precisam lidar.

E quais são os desafios epistemológicos que os povos indígenas encontram para a produção desse material tão necessário à prática decolonial no âmbito da EEI? Esse questionamento merece uma atenção maior, por se tratar do âmago de toda essa necessidade de acessar um material didático adequado à educação intercultural e decolonial indígena. Inicialmente, é relevante pensar que, epistemologicamente, a educação decolonial indígena necessita de uma metodologia que dialogue com procedimentos multidisciplinares e

pluritemáticas da educação tradicional implementada pelo Estado. Para Viveiros de Castro (2018, p.219), os conceitos indígenas constituem mundos que se exprimem claramente e “Tomar as ideias indígenas como conceitos significa tomá-las como dotadas de uma significação filosófica ou como potencialmente capazes de um uso filosófico”. Portanto, os povos indígenas já possuem episteme absolutamente firmada em sua filosofia de vida, em suas formas de existência, cujas perspectivas teóricas e categóricas estão aptas a atender às demandas da EEI no sentido de efetivar os preceitos da interculturalidade e do bilinguismo. Isso ficou comprovado ao longo da análise do *corpus* desta pesquisa, em que se testemunharam relatos de percepções e práticas pedagógicas bem conectadas à educação diferenciada, apesar de todas as dificuldades enfrentadas e registradas pelos docentes.

Por conseguinte, seguiremos às próximas respostas buscadas nesta tese, que serão expostas de forma conecta: 1. É possível elaborar um material escolar indígena ligando os seis eixos da educação decolonial (Terra, Identidade, Organização, História, Interculturalidade e Bilinguismo) à tríade da Ecolinguística (Povo, Língua, Território)? 2. A Ecolinguística serve de metodologia para produção de material didático para a educação básica decolonial e atender ao bilinguismo e à interculturalidade previstos na EEI?

Inicialmente, é importante lembrar que a Ecolinguística tem sua episteme ligada ao meio ambiente natural da língua e se constitui no diálogo entre Povo, Território e Língua (sua tríade central). A interpretação desse cenário representa os aspectos macroecológicos e microecológicos, que denotam, respectivamente, a atuação da ecolinguística tanto sobre a Língua (representação oficial de um povo), quanto sobre linguagens e dialetos e suas vertentes interdisciplinares no contexto socioeducacional (referentes a comunidades de fala e suas culturas). Por isso, dizemos que possui ramificações multidisciplinares, multimetodológicas e pluritemáticas capazes, sim, de embasar a elaboração de material didático que englobe os eixos da educação decolonial no bojo da ecolinguagem.

Ousamos, portanto, propor, com base nos indicadores discutidos por Couto, Nenoki do Couto e Borges (2015, p.149-150), caminhos metodológicos para se elaborar um material didático capaz de ligar os eixos de coloniais com a Ecolinguística (Quadro 6), através da Análise do Discurso Ecológica (ADE).

Quadro 6: Encontro dos indicadores ecolinguísticos com os seis eixos da EEI.

1. O contexto da produção do texto/discurso deve ser estudado antes do próprio conteúdo textual, considerando a história, o tempo, a geografia (...)
1.1 . Relação com os eixos “Terra”, “Organização”, “História” e “Interculturalidade”
2. O holístico deve ser considerado em todos os conteúdos do currículo proposto.
2.1. Relação com os eixos “Terra”, “Identidade”, “Organização”, “História”, “Interculturalidade”, “Bilinguismo”.
3. A diversidade dos conteúdos abordados deve ocorrer como forma de ramificações dos temas propostos na elaboração curricular, constituindo-se a transversalidade.
3.1 Relação com os eixos “Terra”, “Identidade”, “Organização”, “História”, “Interculturalidade”, “Bilinguismo”.
4. Os fenômenos diacrônicos ligados à natureza , à cultura devem ser estudados considerando as ideologias dos povos.
4.1. Relação com os eixos “Terra”, “Identidade”, “Organização”, “História”, “Interculturalidade”, “Bilinguismo”.
5. A adaptação e as inter-relações devem ser estudados sob o prisma da evolução dos sistemas ecológicos.
5.1. Relação com os eixos “Terra”, “Identidade”, “Organização”, “História”, “Interculturalidade”, “Bilinguismo”.
6. A relação do homem com o meio deve ser estudado como ambiente dos fenômenos político-sociais, linguísticos, culturais .
6.1. Relação com os eixos “Terra”, “Identidade”, “Organização”, “História”, “Interculturalidade”, “Bilinguismo”.

Fonte: Autoria própria, com base em Nenoki do Couto e Borges (2015, p.149-150)

Observemos que o eixo “Interculturalidade” está presente em todos os indicadores ecolinguísticos. Isso é um marco relevante do encontro epistemológico entre a educação decolonial indígena e a identidade ecolinguística, fundada sobre a tríade do EFL – Povo, Território – Língua. O tripé constitui-se, também, a base de qualquer povo e, desse modo, nota-se a capacidade multimetodológica ligada a fundamentos epistemológicos que abrange, holisticamente, todos os aspectos da vida, num sincretismo científico capaz de abordar as mais diversas áreas temáticas.

Assim como fizemos na análise do *corpus* desta pesquisa, propomos que as categorias principais da Análise do Discurso Ecológica (ADE), também chamada de Linguística Ecológica, sejam utilizadas no momento em que os discursos, os conteúdos delineados pelos indicativos expostos no Quadro 6 forem trabalhados no ambiente da educação decolonial indígena.

A ecologia da interação comunicativa (EIC), por exemplo, permite que desenvolvamos estudos de contextos, interlocutores e ideologias na formação discursiva. Os atos de interação comunicativa (AIC) promovem um ambiente de análise interna dos discursos – endoecologia, ajudando nos estudos da palavra, suas formações, origens, articulação interna. Questões sintáticas, morfológicas, fonológicas, fonéticas e semânticas são trabalhadas no contexto endoecológico. A exoecologia permite que, baseado nos contatos entre os discursos, estes com o ambiente externo, possam-se trabalhar produção e interpretação textual/discursiva relacionadas a semânticas alusivas, analógicas, dialógicas.

Assim, chegamos, através dessas outras vozes que se conectam com o discurso analisado, à Rede de Interações Orgânicas (RIO), que permite um estudo multitemático, plurissignificativo, intercultural, como propõe a educação diferenciada. Bang e Door (2016, p.129) falam da importância dessa interação entre situação e ambiente como a questão dialética no processo de estudos envolvendo linguagem, interpretação. E apontam que “O ambiente deve ser interpretado como um ambiente ideo-lógico, sócio-lógico e bio- lógico”.

Dessa forma, concluímos esta pesquisa enfatizando que, sim, a Ecolinguística serve de base metodológica para auxiliar na produção de material didático para a educação decolonial indígena. Pode assessorar docentes nos estudos de bilinguismo e de interculturalidade previstos na Educação Escolar Indígena (EEI). Dizemos isso sem ter a pretensão, no entanto, de falar pelos povos tradicionais, que não precisam que lhes digam o que enfrentam como desafios. Eles sabem muito bem o que têm vivenciado e como precisam lidar com as barreiras que lhes vêm sendo impostas na atualidade, como um reflexo de toda a subalternidade que sofreram ao longo dos mais de cinco séculos em que suas terras foram usurpadas pelos europeus.

Ratificamos, portanto, Viveiros de Castro (2018, p. 231), para quem “Não podemos pensar como os índios; podemos, no máximo, pensar com eles. E a propósito – tentando só por um momento pensar ‘como eles’ -, se há uma mensagem clara do perspectivismo indígena, é justamente a de que não se deve jamais tentar atualizar tal como exprimido nos olhos alheios”. O que intencionamos é, considerando o universo socioambiental e de etnossaberes dos povos

indígenas que necessitam da elaboração de materiais didáticos sob esse prisma multissemântico, dar alguma forma de contribuição, ainda que incipiente, através da Ecolinguística e da Análise do Discurso Ecológica (ADE).

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Davi Borges de. Ensaios de Ecolinguística teórica e aplicada/ Davi Borges de Albuquerque. 1. ed. – Brasília: Anderson Nowogrodzki da Silva. Editor, 2018. 262 p.: il.
- ANDRADE, Gisane Monteiro de. CAMPANI, Adriana. HOLANDA, Virgínia Célia Cavalcante de. A potencialidade decolonial das narrativas interculturais na docência indígena. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021.
- ANJOS, Antônia Mariana Pereira dos . CARVALHO, Flaviana Monteiro de . SILVA, Maria Aparecida Santos da . Povo Entre Serras: as mudanças no contexto educacional após processo de estadualização das escolas indígenas de Pernambuco. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) 2016, Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Floresta/PE.
- ARAÚJO, Gilberto Paulino de. “Tambori, pra canoa é um brinco”: breve abordagem sobre o conhecimento etnobotânico Kalunga. In: NENOKI DO COUTO, Elza Kioko Nakaiama. ALBUQUERQUE, Davi Borges de. *Linguística Ecosistêmica e Análise do Discurso Ecológica*. Brasília-DF, Thesaurus Editora, 2015, p.76-88.
- ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- AVELHAR FILHO, João Nunes. A folia da roça da região de Formosa (GO). In: NENOKI DO COUTO, Elza Kioko Nakaiama. ALBUQUERQUE, Davi Borges de. *Linguística Ecosistêmica e Análise do Discurso Ecológica*. Brasília-DF, Thesaurus Editora, 2015, p.142-162.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio-agosto 2013.
- _____. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial, vol. 60 no.2 , Rio de Janeiro Apr./June 2017. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/001152582017127>.
- BANG, Jorge Chr. DOOR, Jorgen. Ecolinguística: um enquadramento conceitual. In: COUTO et al (Orgs). *O paradigma ecológico para as ciências da linguagem; ensaios ecolinguísticos clássicos e contemporâneos*. Goiás; Editora UFG, 2016.p. 144-184
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BATISTA, Mércia Rejane Rangel, 1962 – Construindo e Recebendo Heranças: As Lideranças Truká. – Rio de Janeiro : UFRJ/MN/PPGAS, 2005. vii, 200f.: il.; 30 cm. (doutorado) – UFRJ.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. (Org.). Povos indígenas e escolarização. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 43-72.

BETHELL, Leslie. O Brasil e a ideia de “América Latina” em perspectiva histórica. Est.Hist., Rio de Janeiro, vol.22,n44,p.289-321,julho-dezembro de 2009.

BRANDÃO, Heloanny de Freitas. O conceito jurídico de sustentabilidade: perspectivas da Análise do Discurso Ecológica. In: NENOKI DO COUTO, Elza Kioko Nakaiama. ALBUQUERQUE, Davi Borges de. Linguística Ecológica e Análise do Discurso Ecológica. Brasília-DF, Thesaurus Editora, 2015, p. 171-184.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 ago. 2021.

_____. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm

_____. Portaria Interministerial n.º 559, de 16.04.91. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21816/>

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96. Ministério da Educação. Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>

_____. Parecer 14/99 e Resolução 03. Conselho Nacional de Educação. Dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>

_____. Plano Nacional de Educação 2001. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/pne.pdf>

_____. Decreto nº 24.628, de 12 de agosto de 2002. Estabelece a estadualização do ensino indígena, no âmbito da Educação Básica, no Sistema de Ensino do estado de Pernambuco. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pe/decreto-n-24628-2002-pernambuco-estabelece-a-estadualizacao-do-ensino-indigena-no-ambito-da-educacao-basica-no-sistema-de-ensino-do-estado-de-pernambuco-e-da-outras-providencias>

_____. Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002. Conversão da MP nº 63, 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110558.htm.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira". Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>.

_____. Convenção nº 169 da OIT sobre os povos indígenas e tribais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm

_____. Lei nº 11.645, de 10 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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm.

_____. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm

_____. Resolução CNE/CEB n. 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação e Cultura, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file>

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. Cadernos de pesquisa, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CARVALHO, Francismar Alex Lopes de. Estrategias de conversión y modos indígenas de apropiación del cristianismo en las misiones jesuíticas de Maynas, 1638-1767 Article in Anuario de Estudios University of Bonn, 2016..

CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2005a). “Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da ‘invenção do outro’”, In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso.

CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE. Projeto escolas de Índio. Caderno do Tempo. 1ª/ 2ª edição. Olinda /PE; Belo Horizonte/MG , 2002/2006.

_____. Meu Povo Conta. Professores e lideranças Atikum, Kambiwá, Kapinawá, Pankará, Pankararu, Pipipã, Truka e Xukuru de Pernambuco. Meu povo conta. 2ª edição. Belo Horizonte-MG, 2006.

COUTO, Elza K. N. N. Ecolinguística e Imaginário. Brasília: Thesaurus, 2012

_____. Dez anos de Ecolinguística no Brasil: inovações e reinterpretações. In: COUTO, Elza K. N. N. et al. Linguística Ecolinguística. 10 Anos de Ecolinguística no Brasil. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017, p. 45-64.

COUTO, E. K. N. N.; ALBUQUERQUE, D. B. Análise do discurso ecológica: fundamentação teórico-metodológica. Revista de Estudos da Linguagem, v. 23, p. 485-509, 2015.

COUTO, Hildo Honório do. Ecolinguística. Estudo das relações entre língua e meio ambiente. Brasília: Thesaurus Editora. 2007.

_____. Ecolinguística (Ecolinguistics). Brasília (UnB), 2009

_____. O que vem a ser ecolinguística, afinal? Cadernos de Linguagem e Sociedade, 14 (1), 2013. p. 275-313.

_____. Linguística ecossistêmica crítica ou análise do discurso ecológica. In:

COUTO, Elza N. N. do; DUNCK-CINTRA, Ema M.; BORGES, Lorena A. O. (orgs.). Antropologia do imaginário, ecolinguística e metáfora. Brasília: Thesaurus, 2014. p. 27-41

_____. Comunhão. 2017. Disponível em:
<http://meioambienteelinguagem.blogspot.com.br/22dez.2017>.

_____. COUTO, Hildo et al. (org.) O paradigma ecológico para as ciências da linguagem: Uma coletânea de ensaios. Goiânia: Editora UFG, 2016.

COUTO, Hildo H. do; COUTO, Elza N. N. do; BORGES, Lorena A. O. Análise do discurso ecológica (ADE). Campinas: Pontes Editores, 2015, 218p.

CUBIDES SÁNCHEZ, Laura Marcela. Formação de professores indígenas no ensino superior: potencialidades e desafios políticos e epistemológicos da Licenciatura em Educação Básica Intercultural – UNIR. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Amazonas, 2021. 211f.:il.

CUNHA JÚNIOR, José Lopes da. Educação escolar indígena em Pernambuco: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades). UFRPE, Recife, 2016. 121p.:il.

DIEGUES, A. C. O mito moderno da natureza intocada. São Paulo: NUPAUB - Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras – USP/Hucitec, 2008.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Felix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. 2ª ed. Oliveira AL, Neto AG, Costa CP, tradutores. São Paulo: Editora 34; 2011. (Vol. 1).

DØØR, Jørgen; BANG, Jørgen Chr. Eco-Linguistics: a framework. 1993. Disponível em http://www.jcbang.dk/main/ecolinguistics/Ecoling_AFramework1993.pdf.

ESCOBAR, Arturo. Desde abajo, por la izquierda, y on la tierra - La diferencia de abya yala/Afro/Latino/América. In: Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II Catherine Walsh, Serie Pensamiento Decolonial era. edición: Ediciones Abya-Yala, Quito-Ecuador, 2017.

ESPAR, Vitória Teresa da Hora. Processo de estadualização da educação indígena e desafios para um currículo intercultural. Recife, 2014, 150p.

FANON, Frantz (2005), Os condenados da terra. Juiz de Fora: UFJF. Tradução de José Laurênio de Melo [1.ª ed.; orig. 1961].

FARRÉS, Delgado Yasser; MATARÁN Alberto Ruiz. Colonialidad territorial: para analizar a Foucault en el marco de la desterritorialización de la metrópoli. *Tabula Rasa*, Bogotá, Colombia, n. 16, p. 139-159, enero/jun. 2012.

FERREIRA, Norma S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 79, Agosto/2002

FERREIRA NETTO, Waldemar. NARRATIVA ORAL E PROSÓDIA. *Plicromias*, Junho/2018 . Ano III , p.48-68.

FINKE, Peter. Ecologia da Ciência e suas consequências para a Ecologia da Linguagem. In: COUTO et al (Orgs). *O paradigma ecológico para as ciências da linguagem; ensaios ecolinguísticos clássicos e contemporâneos*. Goiás; Editora UFG, 2016.p. 144-184

FRANÇA, C. L.; MATTA, K. W.; ALVES, E. D. Psicologia e educação a distância: uma revisão bibliográfica. *Psicologia: Ciência & Profissão*, v. 32, n. 1, p. 104-125, 2019.

FERNANDES BITTENCOURT, Circe Maria. Produção didática de história: trajetórias de pesquisas *Revista de História*, núm. 164, 2011, São Paulo, Brasil , pp. 487-516.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

_____. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4ª ed. São Paulo, Atlas, 2002. 64 p.

FREITAS, L.M.A.; MENESES, M.P. Discurso, epistemologías del Sur y pedagogías decoloniales. *Gragoatá, Niterói*, v.26, n.56, p. 857-875, 2021. <<https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51600>> GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994. 207 p.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo de caso etnográfico em escolas públicas. In: GOMES, Nilma Lino; ABRAMOWICZ, Anete.(Org.) *Belo Horizonte: Autêntica Editora*, 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

GROSGOUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista crítica de ciências sociais*, n.80, p. 115- 147, 2008.

GUTJAHR, Eva. *Entre tradições orais e registros da oralidade indígena*. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo, 2008, f.2017.

HALL, Stuart. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende et alii. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HAUGEN, Einar. The Ecology of Language. In: DIL AS, editor. The Ecology of Language: essays by Einar Haugen. Stanford: Stanford University Press; 1972.

_____. Ecologia da Linguagem. In: COUTO et al (Orgs). O paradigma ecológico para as ciências da linguagem; ensaios ecolinguísticos clássicos e contemporâneos. Goiás; Editora UFG, 2016. P.57-75.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Trabalho elaborado em comemoração ao Dia do Índio. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. de A. 1991. Metodologia científica. 2ª ed. São Paulo, Atlas, 224 p.

LARANJEIRA, Raymundo. Estado da Arte do direito agrário no Brasil. Anais do XI Seminário Internacional do direito agrário. Associação Brasileira de direito agrário. Maranhão, 2003.

LEDA, Manuela Correia. Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade . Brasília – UNB, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso, Sociologia;vii47.2014.

LONGO, Flávia Vitor et al. Educação escolar indígena e justiça socio-espacial no Brasil: primeiros resultados de pesquisa / Flávia Vitor Longo; Antônio Augusto Rossotto Ioris; Roberto Luiz do Carmo; José Maurício Andion Arruti. – Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” / Unicamp, 2020. 33 p.(Educação escolar indígena e justiça socio-espacial no Brasil:primeiros resultados de pesquisa, textos Nepo 90).

LUGONES, Maria. “Colonialidad y género”. Tabula Rasa , n. 9, p. 73-101, jul./dez. 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade», Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], 80 | 2008. Disponível em:<http://journals.openedition.org/rccs/695> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.695>

_____. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 396-443.

MARQUES, Juracy. Ecologia da Alma. Franciscana. Petrolina, 2012, 64p.

MATTA, Priscila. Dois elos da mesma corrente: os rituais da Corrida do Imbu e da Penitência entre os Pankararu. Dissertação (mestrado), Universidade de São Paulo. 2005. F.204.2005.

MENDONÇA, Caroline Farias Leal. Insurgência política e desobediência epistêmica : movimento descolonial de indígenas e quilombolas na Serra do Arapuá . Tese (doutorado) Recife: Universidade Federal de pernambuco, 2013. 246.: il

MIGLIEVICH RIBEIRO, Adelia M^a. Darcy Ribeiro e o pensamento crítico latino-americano: diálogos com a epistemologia póscolonial. In: SINAIS – Revista Eletrônica - Ciências Sociais. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.09, v.1, Junho. 2011. pp.12-31.

_____. Darcy Ribeiro e a crítica pós-ocidental de Walter Mignolo: notas sobre processos civilizatórios nas Américas, Dimensões, vol. 29, 2012, p. 281-308. ISSN: 2179-8869.

_____. O giro decolonial latino-americano: um movimento em curso. Seção Cartografias da Crítica. Constelação Diferenciando, Desconstruindo e Descolonizando a(s) Crítica(s), 2017. Blog do Sociófilo. Acessível em <https://blogdolabemus.com/2017/05/18/o-giro-decolonial-latino-americano-um-movimento-em-curso/>.

_____. A virada pós-colonial: experiências, trauma e sensibilidades transfronteiriças. *Revista Crítica de Ciências Sociais* 123/2020; p. 77-96. Acessível em <https://journals.openedition.org/rccs/11077>.

MIGNOLO, Walter. Histórias locais/projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade e política. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 71-103.

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

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no 34, p. 287-324, 2008.

_____. Desafios decoloniais hoje. Trad. de Marcos de Jesus Oliveira. In: *Epistemologias do Sul: Pensamento Social e Político em/desde/para América Latina, Caribe, África e Ásia*, v.1, n. 1, Foz do Iguaçu/PR: Universidade Federal da Integração LatinoAmericana, p. 12-32. 2017.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

_____. O desafio do conhecimento. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MOREIRA, Luciana Araújo. Caranguejo tem língua?: um glossário do caranguejo no Maranhão. *Londrina/PR. Signum:Estudos Linguísticos*, v.12, n.1,p.2017-235, 2009

MOURA, Eduardo Junio Santos. Arte/Educação na América Latina. *Cadernos de estudos culturais, Campo Grandre,MS,v.1,p.31-44, jan/jun.2019.*

NASCIMENTO, Jacielma Monteiro do. SANTOS, Meire Jane dos . SILVA, Whodson Silva. *Espaços Pedagógicos na Educação Indígena Pankararu. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) 2021, Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Floresta/PE.*

NENOKI DO COUTO, Elza Kioki Nakayama. *Ecolinguística: um diálogo com Hildo Honório do Couto*. Campinas: Pontes Editores, 2013. (Coleção Linguagem e Sociedade, v. 4).

NENOKI DO COUTO, Elza Kioko Nakaiama. BORGES, Lorena Araújo de Oliveira. *Linguística Ecológica Crítica ou Análise do Discurso ecológica (ADE)*. In: COUTO, H.H. NENOKI DO COUTO. E.K.N. BORGES, L.A.O. *Análise do Discurso Ecológica*. Coleção Linguagem e Sociedade , Vol.9, Campinas,SP:Pontes Editores, 2015. p.127-153.

NENOKI DO COUTO, Elza Kioko Nakaiama. COUTO, Hildo Honório do. Uma leitura ecolinguística de "Se eu quiser falar com Deus" de Gilberto Gil. *Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem*, v.05, n.02, p. 40-53, 2019.

_____. A memória e a existência do ecossistema linguístico. *Travessias, Cascavel*, v. 14, n. 1, p. 185-197, jan./abr. 2020.

NEPE - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade. Acesso em: <https://www.ufpe.br/nepe>

No reino da Assunção, reina Truká/ Organização das professoras Truka – OPIT: (Textos e ilustrações: professores do Povo Truká: Adrana Maria dos Santos et al- Belo Horizonte, FALE/UFGM: SECAD/MEC 2007. 124p.;il

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010

OLIVEIRA, Raquel Aparecida Cordeiro de. OLIVEIRA, Maria Roseane Cordeiro de. A formação dos/as professores/as indígenas Xukuru: outros territórios de saberes de uma educação específica, diferenciada e intercultural. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) 2021 Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Floresta/PE.

PAJEÚ, Edilene Bezerra. FRANÇA, Maria Eunice Alventina da Silva. Desafios e limites das práticas de gestão escolar do povo Truká. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) 2017, Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Floresta/PE.

PEREIRA, Maria Aparecida. MENEZES, Maria Tatiana da Silva. SANTOS, Ronaldo José dos. SANTOS, * Carlos Alberto Batista dos. Autonomia indígena: direito a uma educação escolar específica e diferenciada. Opará: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação, Paulo Afonso, v. 4, n. 6, p. 27-40, jul./dez. 2016. Acesse: www.uneb.br/opara | ISSN 2317-9457 | 2317-9465

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278. Práticas Pedagógicas. Petrópolis: RJ Vozes, 2008.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SOUSA SANTOS Boaventura de. MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo. Cortez Editora, 2010, p.84-130.

RAMOS, Rui. Ecolinguística: um novo paradigma para a reflexão sobre o discurso? In: Oliveira F, Duarte IM, organizadores. Da língua e do discurso. Porto: Campo das Letras; 2004. p. 545-562.

RIBEIRO, Darcy (1986). América Latina: a pátria grande / Darcy Ribeiro. - Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2012. – (Biblioteca Básica Brasileira).

_____. (1986) Os Índios e a Civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 5ed. Petrópolis: Vozes. 520p.

_____. (1995). O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Global, 3.ed. 2015.

_____. A América Latina existe? Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro; Brasília, DF: Editora UnB, 2010. (Coleção Darcy no bolso, v.1.)

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" em Educação. Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, 2006, p. 37-50. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, Larissa (Orgs.). Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

SÁ, Luiz Carlos Barbosa de. FEITOSA, Saulo Ferreira. O papel dos docentes indígenas na consolidação do currículo intercultural da educação escolar do povo Pipipã. Rev. Articulando e Construindo Saberes, 2021, v.6.

SAPIR, Edward. Língua e ambiente. Linguística como ciência. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969. p. 43-62.

SCHRÖDER, Peter. (Org.). Cultura, identidade e território no Nordeste indígena: os Fulni-ô. Recife, Editora Universitária da UFPE, 2012. 262p.

SANTA ROSA, Silvana Costa. A formação de professores indígenas em Ciências da Natureza, na região Norte do Brasil : algumas reflexões Dissertação. São Cristóvão. 108 f. Universidade Federal de Sergipe, 2018.

SANTOS JÚNIOR, Carlos Fernando dos. Os índios nos Vales do Pajeú e São Francisco: historiografia, legislação, política indigenista e os povos indígenas no Sertão de Pernambuco. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco, 2015. 228.:if.

SANTOS, Lauane dos. SILVA, Vivência Maria da. Povo Truká: uma educação escolar específica e diferenciada', produzido por Lauane dos Santos e Vivência Maria da Silva. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) 2016, Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Floresta/PE.

SILVA, Edson. Povos Indígenas no Sertão: uma história de esbulhos de terras, conflitos e de mobilização por seus direitos. *Historien – Revista de História*, Petrolina, jun./nov., 2011.

SILVA, Edson. Índios organizados, mobilizados e atuantes: História Indígena em Pernambuco nos Documentos do Arquivo Público. *Revista de Estudos e Pesquisas - Funai*, Brasília, v. 3, n. ½, jul./dez. 2006.

SILVA, Maria das Dores da. Análise do projeto político pedagógico do povo Atikum. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) 2020, Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Floresta/PE.

SILVA, Samuel de Sousa Silva. NENOKI DO COUTO, Elza Kioko. Para uma metodologia própria para a Ecolinguística e a ADE. *Revista de Linguística e Teoria Literária*. Universidade Federal de Goiás/NELIM (UFG), 2015.

SILVEIRA, Lídia Márcia Lima de Cerqueira; MARQUES, Luciana Rosa ; SILVA, Edson Hely FULNI-Ô: história e educação de um povo bilingue em Pernambuco. *Cad. Pesq.*, São Luís, v. 19, n. 1, jan./abr. 2012.

SOUSA, Maria Lidiany Tributino de. Saúde indígena Potyguara: travessias entre terras e territórios [recurso eletrônico] . Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências da Saúde, Programa de PósGraduação em Saúde Coletiva, Fortaleza, 2018.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Introdução às Epistemologias do Sul. CLACSO, 2018.p 297-335. Disponível em https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctvt6rkt3.11.pdf?refreqid=excelsior%3A343f61832ca065d0f0e0d3b577fd8178&ab_segments=&origin=

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de. MENESES, Maria Paula (Orgs.) . *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SOUSA SANTOS, Boaventura de ; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo; Editora Cortez. 2010. 637páginas.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de. Práticas pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS. Tese (Doutorado), Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Contra-antropologia, contra o Estado: Uma Entrevista Com Eduardo Viveiros De Castro*. Entrevista concedida a Paulo Bull. *Revista Habitus | IFCS – UFRJ* | volume 12 – n. 2. p. 143-163. 2014

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Metafísicas Canibais: elementos de antropologia pós-estrutural*. São Paulo: Ubu editora, 2018. 288pp.

_____. O nativo relativo. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 8, n.1, p. 113-148, 2002. Disponível em: [file:///C:/Users/Compucenter/Downloads/7842-27685-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Compucenter/Downloads/7842-27685-1-PB%20(1).pdf) ACESSO jul./2021

_____. “Transformação” na antropologia, transformação da “antropologia”, *Mana* 18 , Abr 2012 • <https://doi.org/10.1590/S0104-93132012000100006> Acessado em outubro de 2021.

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos. ROMANOWSKI , Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

WALSH. Catherine. *Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. Universidad Andina Simón Bolívar: Equador, 2007

_____. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO II. Catherine Walsh, editora Serie Pensamiento Decolonial;1. Edición, 2012.

_____. *Lo pedagógico y Lo decolonial : Entretejiendo caminos*. Serie Pensamiento Decolonial, TOMO I. Catherine Walsh, editora, 2012.

_____. “¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala,” en *Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização*, A. Garcia Diniz; D. Araujo Pereira; L. Kaminski Alves (org.). Foz do Iguaçu, Brasil: Universidad de Integración Latinoamericana, 2017a, pp. 19-53.