

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

**MARIA MANNUELLA SANTOS DE ALMEIDA**

**CONTRIBUIÇÕES DO PIBID DIVERSIDADE PARA A PRÁTICA DOCENTE:  
Um Olhar Sobre as Considerações de Professoras Indígenas de Pernambuco**

**CARUARU**

**2021**

MARIA MANNUELLA SANTOS DE ALMEIDA

**CONTRIBUIÇÕES DO PIBID DIVERSIDADE PARA A PRÁTICA DOCENTE:  
Um Olhar Sobre as Considerações de Professoras Indígenas de Pernambuco**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa.

CARUARU

2021

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

A447i Almeida, Maria Mannuella Santos de.  
Contribuições do PIBID Diversidade para a prática docente: um olhar sobre as considerações de professoras indígenas de Pernambuco. / Maria Mannuella Santos de Almeida. – 2021.  
135 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Saulo Ferreira Feitosa.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2021.  
Inclui Referências.

1. Professores – Formação - Pernambuco. 2. Bolsas de estudo – Pernambuco.  
3. Educação e Estado – Pernambuco. 4. Professoras indígenas - Pernambuco. 5.  
Pedagogia culturalmente relevante – Pernambuco. 6. Multiculturalismo - Pernambuco.  
I. Feitosa, Saulo Ferreira (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2021-289)

MARIA MANNUELLA SANTOS DE ALMEIDA

**CONTRIBUIÇÕES DO PIBID DIVERSIDADE PARA A PRÁTICA DOCENTE:  
Um Olhar Sobre as Considerações de Professoras Indígenas de Pernambuco**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 08/07/2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Jaqueline Barbosa da Silva (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

## AGRADECIMENTOS

A Deus, ser criador do universo e da vida, por ter me permitido experienciar este processo de amadurecimento acadêmico e aprendizado.

À minha mãe, Edileuza, por sua presença e amor incondicional, por todo incentivo e esforço dedicado para que eu pudesse estudar, por enfrentar todas as dificuldades e lutado por um futuro melhor.

Ao meu pai, Manoel, pelo apoio e incentivo durante todo meu processo de formação.

Ao meu irmão, George Vinícius, e à minha irmã, Hannah karise que torcem sempre por mim e onde sempre encontrei parceria e cumplicidade.

Ao meu orientador, professor Saulo, por toda partilha ao longo destes dois anos, pelas leituras atentas ao texto produzido, pelas oportunidades de conhecimento proporcionadas pela sua história de vida, pela paciência no decorrer deste meu processo de pesquisa/escrita, e por todo incentivo até aqui. Obrigada por tudo!

Aos povos indígenas de Pernambuco, que com suas histórias de luta nos inspiram a pensar que um *outro* futuro é possível. Especificamente, as professoras Solange, Sivonécia e Roseane, do Povo Kapinawá; Maria Gilene e Aline, do Povo Tuxá pelas contribuições a esse trabalho e ao meu processo formativo.

À professora Eliene, pelas contribuições com esse estudo.

À Natally Galindo, pela amizade e parceria que nasceu na caminhada do mestrado, pelas leituras atentas a esse texto, pelo ânimo, leveza e poesia que sempre traz consigo.

A todos os colegas de turma do PPGEDUC 2019.1, especialmente, à Isaías, Cyntia, Darlene, e Erica por todos os momentos de alegria vivenciados.

Aos professores Janssen e Jaqueline, pelas contribuições pertinentes que trouxeram na banca de qualificação e por toda contribuição em meu processo formativo desde a graduação. Gratidão pelo carinho e afeto ao longo desse processo!

A todos os professores do curso de mestrado do PPPGEDUC, pelas contribuições em nossa formação – Conceição, Carla, Nina, Kátia, Marcelo, Maria Júlia, Saulo, Sandro, Janssen, Alene, Anna Rita, Mário, Joselma e Everaldo.

Agradeço a toda equipe da Secretaria do PPGEDUC, ao secretário Rodrigo e aos bolsistas que sempre nos atenderam com zelo e prontidão.

À Escola Municipal Djalma Eusébio Simões e aos colegas de trabalho – Cosmo, Fernanda, Willi e Cida por entenderem as minhas ausências por conta do estudo e me acolherem com carinho na volta.

Aos amigos Pedro, Gabi e Amanda, por todas as vezes que estiveram ao meu lado, pela generosidade, pelas alegrias e por me animarem na caminhada!

## RESUMO

A promulgação da Constituição Federal do Brasil em 1988 admitiu a possibilidade de ruptura com a perspectiva assimilacionista e integracionista que objetivava integrar os indígenas à sociedade nacional, considerando esses povos como etnias sujeitas ao desaparecimento. No âmbito da educação, o período pós-constituição possibilitou a criação de novas leis e normas que visam garantir uma educação escolar indígena específica, intercultural, e bilíngue, com organização, ordenamentos e estruturas próprias. Dentre os processos de escolarização dos povos indígenas, há também a preocupação em oferecer para os professores e professoras indígenas acesso à uma formação específica e diferenciada. Em Pernambuco, a formação de professores e professoras indígenas foi e é objeto central de debates e ações do próprio movimento indígena, discussões que se fortalecem principalmente a partir da criação da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), que têm requerido espaços e experiências de formação que contribuam com a formação de professoras e professores aliados aos projetos societários de cada povo. A presente dissertação discutiu as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID-DIVERSIDADE) para a prática docente dos professores/as indígenas em Pernambuco, especificamente, aos egressos do subgrupo de trabalho “Processos próprios de ensino e aprendizagem”. O subgrupo de trabalho citado atendeu a professoras em formação inicial do Povo Tuxá e do Povo Kapinawá. A pesquisa teve como objetivo principal compreender quais as contribuições do Programa para a prática docente dos professores e professoras indígenas, a vinculação ao programa se deu na Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no Centro Acadêmico do Agreste (CAA). A pesquisa evidenciou que o programa se constituiu como um processo formativo inclinado à uma pedagogia decolonial e contribuiu para a melhoria das práticas docentes das professoras. E de um modo mais amplo, também para a educação escolar indígena.

**Palavras-chave:** PIBID Diversidade; formação de professores/as indígenas; pedagogia decolonial.

## ABSTRACT

The promulgation of the Federal Constitution of Brazil in 1988 admitted the possibility of breaking with the assimilationist and integrationist perspective that aimed to integrate indigenous peoples into national society, considering these peoples as ethnic groups subject to disappearance. In the field of education, the post-constitution period allowed the creation of new laws and norms that aim to guarantee a specific, intercultural, and bilingual indigenous school education, with its own organization, ordering and structures. Among the schooling processes of indigenous peoples, there is also a concern to offer to indigenous teachers access to specific and differentiated training. In Pernambuco, the training of indigenous teachers was and is a central object of debates and actions by the own indigenous movement, discussions that have been strengthened mainly by the creation of the Indigenous Teachers' Commission of Pernambuco (COPIPE), which has required spaces and experiences of formation that contribute to the formation of teachers allied to the societal projects of each people. This dissertation discussed the contributions of the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching for Diversity (PIBID-DIVERSIDADE) to the teaching practice of indigenous teachers in Pernambuco, specifically, to the graduates of the sub-working group “Proper processes of teaching and learning”. The aforementioned work subgroup assisted teachers in initial training from the Tuxá and Kapinawá people. The main objective of the research was to understand the Program's contributions to the teaching practice of indigenous teachers, the link to the program took place in the Indigenous Intercultural Licentiate at the Federal University of Pernambuco (UFPE) at the Academic Center of Agreste (CAA). The research showed that the program was constituted as a training process leaning towards a decolonial pedagogy and contributed to the improvement of teachers' teaching practices. And in a broader way, also for indigenous school education.

**Keywords:** PIBID Diversity; indigenous teacher training; decolonial pedagogy.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Operacionalizando a matriz metodológica	98
Figura 2 – Organização das atividades dos bolsistas do Pibid Diversidade	114

## **LISTA DE MAPAS**

Mapa 1- População indígena no Brasil

44

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comunicações Orais – Reuniões Anped (2011-2019)	22
Quadro 2 – População Indígena x Trabalhos encontrados por região brasileira	24
Quadro 3 – Comunicações Orais - Epenn/Epen (2011-2018)	26
Quadro 4 – Comunicações Orais – VI ENALIC (2016)	29
Quadro 5 – Trabalhos encontrados por região brasileira (Enalic)	31
Quadro 6 – Comunicações Orais – VII ENALIC (2018)	34
Quadro 7 – Dissertações e Teses apresentadas no PPGE (2010-2018)	36
Quadro 8 – Dissertações apresentadas no PPGEDUC/CAA (2012-2018)	38
Quadro 9 - Povos Indígenas em Pernambuco	54
Quadro 10-Povos Indígenas em Pernambuco e sua localização geográfica cultural	56
Quadro 11-Procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa	95
Quadro 12-Instituições de Ensino Superior contempladas com o Pibid Diversidade	117

## LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APOINME	Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do NE, MG e ES
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCLF	Centro de Cultura Luís Freire
CHESF	Companhia Hidrelétrica do São Francisco
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
COPIPE	Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco
CEEI	Conselho de Educação Escolar Indígena
E EI	Educação Escolar Indígena
ENALIC	Encontro Nacional das Licenciaturas
EPEN	Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste
FAAT	Faculdades Atibaia
FACIG	Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPibid	Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ID	Iniciação à Docência
IES	Instituição de Ensino Superior
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia São Paulo
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
IMPA	Instituto de Matemática Pura e Aplicada
INE	Instituto Nacional de Estatística (Lisboa)
ISA	Instituto Socioambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPCLII/UFPE	Projeto Político Pedagógico do Curso Licenciatura Intercultural Indígena
PPGEDU	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGEDUC	Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura Intercultural Indígena
PUC – PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
PUC/MINAS	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
Rede M/C	Rede Modernidade/Colonialidade
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFGO	Universidade Federal de Goiás
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFTO	Universidade Federal do Tocantins
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIVAP	Universidade do Vale do Paraíba
UPE	Universidade de Pernambuco
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>1.1</b>	<b>Plano dos capítulos</b>	<b>19</b>
<b>1.2</b>	<b>A Formação de Professoras e Professores Indígenas no âmbito do Pibid Diversidade nas pesquisas acadêmicas no panorama nacional e local</b>	<b>21</b>
1.2.1	Anped – Grupos de Trabalho, enfoques e IES das pesquisas sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e a Educação Escolar Indígena	22
1.2.2	Epen– Grupos de Trabalho, enfoques e IES das pesquisas sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e à Educação Escolar Indígena	25
1.2.3	Enalic – Eixos temáticos, enfoques e IES das pesquisas sobre o Pibid, o Pibid Diversidade, e a formação de professores e professoras indígenas	27
1.2.4	Pesquisas sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e a Educação Escolar Indígena no Programa de Pós- Graduação em Educação e em Educação Contemporânea na UFPE (PPGEDU/PPGEDUC)	36
<b>1.3</b>	<b>O que nos diz o levantamento de dados?</b>	<b>39</b>
<b>2</b>	<b>POVOS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL</b>	<b>41</b>
<b>2.1</b>	<b>Povos Indígenas no Brasil</b>	<b>41</b>
<b>2.2</b>	<b>Povos Indígenas em Pernambuco</b>	<b>46</b>
2.2.1	Povo Tuxá	57
2.2.2	Povo Kapinawá	58
<b>2.3</b>	<b>Educação Escolar Indígena e Pibid Diversidade</b>	<b>60</b>
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA</b>	<b>71</b>
<b>3.1</b>	<b>Pensamento Decolonial – um projeto de <i>Transgressão</i> (ões) e <i>Insurgência</i>(s)</b>	<b>71</b>
3.1.1	A escolha do referencial teórico: motivações que nos trouxeram até aqui	71
3.1.2	Do Pós-Colonial à Decolonialidade	72
3.1.3	Projeto Decolonial – <i>por uma(s) ciência(s) outra(s)</i>	80
<b>3.2</b>	<b>Percurso metodológico</b>	<b>91</b>

3.2.1	Análise dos dados	96
3.2.2	Participantes da pesquisa	99
<b>4</b>	<b>AS EXPERIÊNCIAS PROPORCIONADAS NO CONTEXTO DO PIBID DIVERSIDADE EM PERNAMBUCO E A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORAS INDÍGENAS</b>	101
<b>4.1</b>	<b>O Pibid Diversidade no Centro Acadêmico do Agreste – apontamentos de uma pedagogia decolonial, insurgência política e desobediência epistêmica</b>	113
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	124
	<b>REFERÊNCIAS</b>	128

## 1 INTRODUÇÃO

“A vida como espaço pedagógico descoloniza o olhar” (SILVA, 2017)

Quando nos propomos a pensar a educação escolar indígena, e sobretudo a formação de professores e professoras indígenas, descortina-se para nós um desafio, já que o discurso desenvolvimentista disseminado socialmente aponta o progresso e o sucesso numa perspectiva linear, negando a heterogeneidade dos grupos sociais, aproximando-os de um discurso homogeneizante. Por outro lado, reconhecemos que o mundo é constituído por uma grandeza de diversos contextos e territórios onde as comunidades humanas desenvolvem suas histórias, crenças e culturas próprias, e lutam pelo direito à manutenção e respeito às diferenças, em meio a isso trazemos as nossas discussões sobre educação intercultural e interculturalidade.

Neste sentido, apontamos os estudos e os trabalhos com essa temática que surgem com mais força nos anos 90, em especial na América Latina. Diante do crescente avanço da globalização e busca pela integração mercadológica dos países da América Latina foram se ampliando as reflexões sobre as relações entre culturas e também sobre a colonialidade e modernidade, conseqüentemente sobre Interculturalidade com a participação de intelectuais da Bolívia, da Colômbia, do Peru, do Equador, da Venezuela, da Argentina, do México.

A decolonialidade propõe um “novo território epistemológico” que inclui conhecimentos feitos subalternos e conhecimentos ocidentais numa relação tensa, crítica e mais justa. A partir desse contexto, a presente pesquisa versa sobre as contribuições do Pibid Diversidade para a prática docente dos professores e professoras indígenas egressos do Programa.

O Pibid Diversidade instituiu-se para o aprimoramento e valorização da formação de professores e professoras para o exercício da docência na educação escolar indígena e do campo, sendo o Pibid Diversidade específico para as licenciaturas vinculadas ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura Indígena (PROLIND) e ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Ou seja, os cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e

Educação do Campo, advindos dos Programas financiados pelo MEC, se caracterizam, entre outros, pelo envolvimento das escolas públicas de educação básica das comunidades indígenas e do campo no processo de formação inicial para a docência.

O Programa lançou seu primeiro edital em 2010, através Edital Conjunto N° 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – PIBID Diversidade, e posteriormente em 2013, o Edital No 066/2013/CAPES – PIBID Diversidade, que encerrara suas atividades em fevereiro de 2018, mesmo depois das manifestações de professores e professoras indígenas, e também de coordenadores e coordenadoras institucionais do programa requerendo sua prorrogação, pedido que não foi atendido pelo MEC que em seguida lançou um edital geral para os programas Pibid e Pibid Diversidade.

Durante o período de atividade dos dois primeiros editais, no Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), existiu um Pibid Diversidade com as seguintes áreas de atuação, especificamente no segundo edital: Arte indígena; Gestão escolar indígena; Educação inclusiva; Processos próprios de ensino e aprendizagem; Bem viver e tecnologias; Língua e produção de textos e Saberes tradicionais. Segundo o Edital N° 066/2013 o projeto institucional deveria ser composto por um ou mais subprojetos, definidos pelas áreas:

- a) Educação do Campo;
- b) Educação do Campo – ciências da natureza e matemática;
- c) Educação do Campo – ciências humanas e sociais;
- d) Educação do campo – linguagens e códigos;
- e) Intercultural Indígena;
- f) Intercultural Indígena - ciências da natureza e matemática;
- g) Intercultural Indígena - ciências humanas e sociais;
- h) Intercultural Indígena – linguagens e códigos;
- i) Interdisciplinar. (CAPES, 2013, p 3)

O interesse em realizar este estudo deu-se a partir da experiência e vivências propiciadas pelo curso de Pedagogia (entre 2010-2015), na UFPE/CAA, através do contato com os povos indígenas que frequentavam o curso de formação em licenciatura intercultural indígena que atendia aos povos indígenas do estado de Pernambuco. No processo de construção de trabalho final de conclusão do curso de pedagogia, busquei compreender como os objetivos dispostos no primeiro edital do programa buscavam

promover/efetuar um conceito de interculturalidade que atendesse as especificidades dos povos indígenas do estado, assim me aproximei das leituras e das problemáticas que permeavam o programa e as políticas de educação escolar indígena naquela época, na qual já era sinalizada a preocupação com a descontinuidade das políticas públicas voltadas à formação de professores e professoras indígenas.

Em 2016, a aprovação em um concurso público me possibilitou o trabalho como professora da educação básica e levou-me a perceber as dificuldades que permeiam a educação no Brasil, e principalmente, a perceber como a Diversidade ou as Diferenças são (ou não são) abordadas pelo modelo de currículo colonizador que é pensado para as escolas de educação básica. Essas questões, me levaram a pensar sobre como ainda se faz preciso romper com essa pedagogia colonizadora em tantas esferas da educação e da sociedade.

Essas questões, juntamente com a intensa mobilização contra os cortes e a interrupção definitiva do programa (que ganhou força no biênio 2017-2018), mais uma vez me instigaram a conhecer as contribuições do programa para os povos indígenas de Pernambuco. Assim, pensamos que esse estudo pode contribuir para produção de conhecimentos acerca das considerações dos professores e professoras indígenas sobre os processos de formação docente nos quais participam, sendo a educação uma instância social importante para o desenvolvimento das pessoas em seus processos formativos epistêmicos e humanos.

Paralelo a isso, o ingresso no curso de especialização em ensino de culturas africanas, da diáspora, e dos povos indígenas ofertado pela Universidade de Pernambuco (UPE) em 2017, e a participação como aluna especial na disciplina educação escolar indígena ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC/UFPE) em 2018, possibilitaram uma aproximação com as discussões acerca das políticas públicas de educação escolar indígena e da trajetória dos povos indígenas de Pernambuco a partir de leituras e discussões proporcionadas pelas disciplinas e pelos docentes e discentes envolvidos nos cursos.

Em 2019, o ingresso na turma de Mestrado no PPGEDUC/UFPE possibilitou a submissão do presente trabalho de pesquisa, a partir da sistematização das inquietações já descritas até aqui. Trazemos esse abreviado relato dos caminhos que nos trouxeram até aqui, pois acreditamos que “a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam, [...] vale dizer:

como alguém vive, com quem convive, que experiência tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam” (BOFF, 1997, p 13).

Assim, fazemos a opção pelo Pensamento Decolonial como lente teórica de nosso estudo, uma vez que, para nós a própria existência do Programa Pibid Diversidade propiciou uma interseccionalidade de territórios educativos entre a Universidade e as Escolas nas quais os bolsistas atuaram como professores de educação básica, caracterizando apontamentos do que poderíamos considerar uma Pedagogia Decolonial.

A partir do exposto, trazemos como questão central desta pesquisa a seguinte indagação: Quais as contribuições do Pibid Diversidade para a prática docente dos professores e professoras indígenas? E como objetivo geral: Compreender quais as contribuições do Programa para a prática docente dos professores e professoras indígenas. Dentre os objetivos específicos propomos: Identificar as vivências educativas proporcionadas pelo Pibid Diversidade que contribuíram para a consolidação de metodologias próprias de ensino e aprendizagem; Averiguar como os professores e professoras indígenas avaliam a contribuição do Programa para a construção dos projetos próprios de educação escolar de seu povo; e; Descrever as mudanças na prática docente dos professores e professoras indígenas oriundas da formação no Pibid Diversidade.

### **1.1 Plano dos capítulos**

Essa dissertação está subdividida, além da introdução e das considerações finais, em três capítulos. Na introdução discorreremos sobre as razões que motivaram a realização da pesquisa, o levantamento de estudos já publicados com a temática sobre a qual nos debruçamos e a definição dos objetivos de pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado “Povos Indígenas e Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil” apresentamos uma contextualização histórica sobre os povos indígenas e as políticas de EEI no Brasil, e em Pernambuco. Procurando estabelecer uma relação entre os contextos de luta e avanços pela EEI que se deu de modo diferente na região Nordeste do país, já que aqui os povos passaram inicialmente pelos processos de retomada dos seus territórios e posteriormente pela efetivação de uma educação escolar específica e diferenciada.

No terceiro capítulo, intitulado “Fundamentação Teórico-Metodológica” tecemos considerações sobre as discussões teóricas que embasam esta pesquisa, no que se refere aos conceitos de interculturalidade, decolonialidade, pedagogia decolonial, e metodologias não-extrativistas. Partindo de autores como Dussel (1993), Mignolo (2007), Quijano (2001), Santos (2015), Walsh (2008), e Wallerstein (1990/1974), entre outros.

No quarto capítulo, “As experiências proporcionadas no contexto do Pibid Diversidade em Pernambuco e a Prática Docente de Professoras Indígenas” buscamos dialogar com docentes egressas do programa sobre as suas próprias práticas docentes junto às suas respectivas comunidades. Assim, como também informações fornecidas por outros/as interlocutores/as, indigenistas e ex-membros da COPIPE, sobre os processos formativos vivenciados no âmbito do programa institucional de bolsas de iniciação da docência.

Ainda no quarto capítulo na subseção - “Pibid Diversidade no Centro Acadêmico do Agreste – apontamentos de uma pedagogia decolonial, insurgência política e desobediência epistêmica”, discutimos à luz dos conceitos de Feitosa (2015), Mignolo (2008) e Walsh (2008) a experiência do projeto institucional “Professores Indígenas de Pernambuco: formação e prática pedagógica/ Área Intercultural Indígena” desenvolvido na UFPE/CAA no âmbito do Pibid Diversidade.

Por fim, apresentamos as considerações finais, onde expressamos os achados do caminho percorrido nessa pesquisa ressaltando os desafios e potencialidades que os resultados trouxeram para a feitura de novos estudos.

## **1.2 A Formação de Professoras e Professores Indígenas no âmbito do Pibid Diversidade nas pesquisas acadêmicas no panorama nacional e local**

Nesse tópico, objetivamos apresentar o levantamento que fizemos nas Comunicações Orais apresentadas na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped); Encontro de Pesquisa em Educação Norte e Nordeste (Epen<sup>1</sup>); no Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), Seminário Nacional do PIBID<sup>2</sup> e Encontro Nacional de Coordenadores do PIBID; e nos Programas de Pós Graduação em Educação (PPGEdu/UFPE) e em Educação Contemporânea (PPGEduC/UFPE/CAA) para identificar como pesquisadoras e pesquisadores brasileiros têm abordado o tema da formação de professoras e professores indígenas, mais especificamente, no âmbito do Pibid Diversidade, escolhemos o período entre 2010 a 2019, que torna-se significativo para este estudo, pois em 2010, foi lançado o primeiro edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência no contexto da Diversidade – Pibid Diversidade.

No que diz respeito à escolha dos Grupos de Trabalhos da Anped e do Epen<sup>1</sup>, optamos por fazer uma busca nos Grupos de Trabalho: GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT 04 – Didática; GT 05 – Estado e Política Educacional; GT 08 – Formação de Professores; GT 21 – Educação para as Relações Étnico-Raciais; e 25<sup>3</sup> – Educação Indígena.

No Enalic, buscamos trabalhos em todos os Eixos Temáticos do evento, sendo eles: Alfabetização e Letramentos; Cidadania, Direitos Humanos e Interculturalidade; Educação, Diversidade e Inclusão Social; Educação, Linguagens, Tecnologias e Valores; Políticas de Avaliação; Políticas Educacionais e Currículo; Políticas Públicas e Identidade Docente; e; Processos de Ensino e Aprendizagem. Quanto aos trabalhos apresentados pelo PPGEdu/UFPE e PPGEduC/UFPE/CAA realizamos nossa busca em todas as linhas de pesquisa. Essa parte do texto está organizado em dois blocos: 1) no primeiro,

---

<sup>1</sup>Até 2014, o Encontro congregava as regiões Norte e Nordeste e era identificado pela sigla EPENN, durante sua edição na cidade de Natal/RN (XXII EPENN) foi aprovado o desmembramento do evento, de modo que cada região, a partir de 2016, passou a realizar seus encontros individualmente.

<sup>2</sup>Seminário Nacional do PIBID teve sua primeira edição somente em 2011 - II Encontro Nacional das Licenciaturas e I Seminário Nacional do Pibid; sob o tema Avanços, impasses e desafios da formação de professores no Brasil. Na Universidade Federal de Goiás de 28 a 30 de novembro de 2011.

<sup>3</sup>No período de 2009 a 2011, o EPENN contava com o GT 25- Educação Indígena.

descrevemos os achados nos GTs (Anped e Epenn), nos Eixos Temáticos (Enalic), e nas Linhas de pesquisa (PPGE/UFPE e PPGEduC/UFPE/CAA) onde o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e a educação escolar indígena vêm sendo estudado, os enfoques encontrados e em quais Instituições de Ensino Superior (IES), regiões e estados onde estão sendo feitas as pesquisas para alcançarmos um panorama geral das pesquisas com a temática proposta. 2) No segundo bloco, analisamos os trabalhos que tratam da formação de professores e professores indígenas no âmbito do Pibid Diversidade, procurando esboçar melhor nosso objeto de pesquisa. Para isso, ao analisarmos as comunicações orais nos questionamos: Qual o objetivo do trabalho lido? E qual a abordagem teórica adotada no trabalho?

### 1.2.1 Anped – Grupos de Trabalho, enfoques e IES das pesquisas sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e a Educação Escolar Indígena.

No período estudado, as reuniões da Anped foram organizadas em 24 (vinte e quatro) Grupos de Trabalho (GTs); dentre os que foram consultados, encontramos pesquisas sobre a temática da formação de professores e professoras no âmbito do Pibid em apenas 03 (três), são eles: Estado e Política Educacional (GT 05); Formação de Professores (GT 08); e, Educação para as relações étnico-raciais (GT 21).

Nesses três grupos, foram apresentadas 10 (dez) trabalhos com os seguintes enfoques: Análise de políticas para a diversidade, Experiências formativas do Pibid, limites e possibilidades do Pibid e do Pibid Diversidade; e Educação escolar indígena. No que se refere às IES onde foram produzidas as pesquisas, identificamos 10 (dez) IES, todas públicas, que estão compreendidas nas seguintes regiões brasileiras: 04 (quatro) na região Sudeste; 03 (três) na região Sul; e 02 (duas) na região Nordeste. Conforme indicamos no quadro 1:

Quadro 1 – Comunicações Orais – Reuniões Anped (2011-2019)

GRUPO DE TRABALHO		QUANTITATIVO DE TRABALHOS	ENFOQUES ENCONTRADOS	IDENTIFICAÇÃO COM NOSSO OBJETO	IES
GT 05	Estado e Política Educacional	2	Análise de políticas para a diversidade  Limites e Possibilidades do Pibid		FEUSP UFPE

GT 08	Formação de Professores	3	Experiências formativas do Pibid	01	UFES UTFPR UFSCar UNEB
GT 21	Educação para as Relações Étnico-Raciais	5	Experiências formativas do Pibid; Limites e Possibilidades do Pibid Diversidade; Educação escolar indígena.	01	FEUSP UFPE UNIRIO UERGS UFPR
TOTAL	03	10		02	10

Fonte: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

Como pode ser observado no Quadro 1, dos 10 (dez) trabalhos analisados, 5 (cinco) estão no GT “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, e 03 (três) no GT “Formação de Professores”. É possível inferir também que, o número de pesquisas sobre a temática indígena é pequeno em relação às outras temáticas nos demais GTs, há uma centralização de apresentação de artigos com a temática de formação de professores e professoras indígenas no GT 21, que é um grupo de trabalho que abarca as relações entre a educação, processos educativos formais e não formais relacionados a sujeitos sociais de diferentes etnias, tais como os povos indígenas.

Um dado que o Quadro 1 nos permite conhecer é que dos 5 (cinco) trabalhos apresentados no GT 21, 3 (três) abordam experiências diversas do Pibid; 1 (um) aborda a formação em nível superior de professores indígenas; e apenas 1 (um) se propõe a mapear as possibilidades e limites do Pibid Diversidade.

Outra leitura que o Quadro 1 nos possibilita é quanto às IES onde estão sendo produzidas essas pesquisas. Os dados nos informam a produção científica considerada sobre a temática proposta neste trabalho é feita significativamente em universidades públicas, e que a maior parte das pesquisas está centrada na região Sudeste, seguidas da região Sul, e por fim região Nordeste. Contudo vale ressaltar que, o trabalho que se dedica a estudar o Pibid no contexto da Diversidade, é produzido por uma IES na região Nordeste, o que poderia ser explicado graças ao número de habitantes indígenas nesta região.

Quadro 2 – População Indígena x Trabalhos encontrados  
por região brasileira

<b>Região</b>	<b>População Indígena</b>	<b>IES que apresentaram pesquisas na Anped sobre formação de professores no âmbito do Pibid</b>
Norte	342,836	
Nordeste	232,739	2
Centro-Oeste	143, 432	
Sudeste	99,137	4
Sul	78,773	3

Fonte: Censo IBGE 2010.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) estima-se que vivem no Brasil 896.917 (oitocentos e noventa e seis mil e novecentos e dezessete) indígenas em todo o país. E como podemos observar no Quadro 02, a região Nordeste ocupa o segundo lugar em relação ao número total de habitantes indígenas do país, o que poderia justificar a proximidade das IES com a temática de formação de professoras e professores indígenas.

Sobre as comunicações orais apresentadas na Anped (2011-2019), encontramos duas que despertaram o nosso interesse. No GT 08 – “Formação de Professores”, o pesquisador Francisco Cleiton Alves apresentou em 2015, o trabalho intitulado “Pibid como território iniciático das aprendizagens experienciais”. O trabalho busca compreender como os espaços-tempos das experiências formativas se configuram na interface entre Pibid e o processo de iniciação à docência nas diversas licenciaturas. Trata-se de um trabalho tecido a partir de narrativas autobiográficas, segundo o autor, “O Pibid, desde o início das análises, caminha como uma ação reflexiva da aprendizagem docente, base fundante da fenomenologia existencial e da epistemologia da prática como matriz do processo formativo e autoformativo dos docentes em iniciação à docência” (p 14).

Neste sentido, nos aproximamos da compreensão do autor, quando coloca o Programa como esse possível território inicial da prática da docência e de ação reflexiva da aprendizagem docente, entretanto em nosso trabalho nos debruçamos especificamente ao Pibid no contexto da Diversidade e da educação escolar indígena.

No GT 21 – “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, as pesquisadoras: Jaqueline Barbosa Silva e Fátima Aparecida Silva apresentaram em 2013, o trabalho intitulado “Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica dos/as professores/as indígenas em

Pernambuco: ações e desafios no contexto do Pibid Diversidade” A pesquisa trata do Projeto “Professores Indígenas de Pernambuco: formação, pesquisa e prática pedagógica”, desenvolvido no contexto do Pibid Diversidade na UFPE/CAA, contextualizando as ações e desafios identificados na sua implementação, contexto que se assemelha à nossa pesquisa, por isso justificou o interesse em conhecer as discussões tecidas pelas autoras acerca do programa.

O projeto abordado pelas autoras na referida pesquisa, tem por objetivo “qualificar a prática dos estudantes bolsistas nas escolas indígenas de Pernambuco e estabelecer um diálogo entre a UFPE e as comunidades indígenas” (SILVA & SILVA, 2013, p. 08). De modo que as autoras sugerem alguns apontamentos aos percalços que foram identificados na execução das atividades propostas pelo projeto.

O aporte teórico utilizado pelas pesquisadoras está mais próximo dos Estudos Culturais, Sociologia e Antropologia, se aproximam de autores tais como Homi Bhabha, Rosa Helena Silva Dias, e Sirlene Bendalozzi. Assim apontamos que dentre a seleção de Grupos de Trabalho da Anped analisados por nós<sup>4</sup>, apresentados no período de 2011 a 2019, não achamos nenhum trabalho que problematizasse a formação de professoras e professores indígenas no âmbito do Pibid Diversidade e que adotasse o Pensamento Decolonial como lente teórica.

### 1.2.2 Epen– Grupos de Trabalho, enfoques e IES das pesquisas sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e à Educação Escolar Indígena

Atualmente, as reuniões do Epen estão organizadas em 26 (vinte e seis) Grupos de Trabalho (GTs); dentre os que foram consultados neste trabalho, encontramos pesquisas sobre a temática da formação de professores e professoras no âmbito do Pibid em apenas 04 (quatro), são eles: Estado e Política Educacional (GT 05); Formação de Professores (GT 08); e, Educação para as relações étnico-raciais (GT 21) e Educação Indígena (GT 25).

Nesses quatro grupos, foram apresentados 33 (trinta e três) trabalhos com os seguintes enfoques: análise de políticas para a educação escolar indígena; estado da arte acerca de pesquisas sobre o Pibid na região Nordeste; formação de professoras e

---

<sup>4</sup> GT 03, GT 04, GT 05, GT 08, e GT 21.

professores indígenas; experiências do Pibid ligado às diversas licenciaturas; estado da arte acerca das pesquisas sobre povos indígenas; e educação escolar indígena. No que refere-se às IES onde foram produzidas as pesquisas, identificamos 17 (dezesete), sendo 16 (dezesesseis) instituições públicas e uma privada, que estão compreendidas nas seguintes regiões do país: 14 (quatorze) na região Nordeste; e 3 (três) na região Norte. Conforme indicamos no Quadro 3.

Como pode ser observado no Quadro 3, dos 33 (trinta e três) trabalhos analisados, 28 (vinte e oito) estão no GT “Formação de Professores”. Em sua grande maioria os trabalhos abordam experiências formativas do Pibid. O que nos permite inferir que o programa institucional de bolsas de iniciação à docência tem adquirido certa notoriedade no debate acadêmico, principalmente, nesse GT específico.

No que diz respeito às comunicações orais apresentadas no Epen (2011-2019), encontramos duas que despertaram o nosso interesse. No GT 08– “Formação de Professores”, a pesquisadora Eliene Amorim de Almeida apresentou em 2014, o trabalho intitulado “A interculturalidade no currículo da formação de professores (as) indígenas nas pesquisas da Anped e do Epenn”.

Quadro 3 – Comunicações Orais - Epenn/Epen (2011-2018)

GRUPO DE TRABALHO		QUANTITATIVO DE TRABALHOS	ENFOQUES ENCONTRADOS	IDENTIFICAÇÃO COM NOSSO OBJETO	IES
GT 05	Estado e Política Educacional	02	Análise de políticas para a educação escolar indígena;  Estado da arte acerca das pesquisas sobre o Pibid na região Nordeste.		UFMA UFPE
GT 08	Formação de Professores	28	Experiências do Pibid ligado às diversas licenciaturas;  Formação de professoras e professores indígenas	01	UFAM FEST <sup>5</sup> UFPI UFRB UVA UECE UFAL UFT UFPA

<sup>5</sup>Instituição privada.

					UFPE UFRN UNEB IFPI IFCE UNILAB
GT 21	Educação para as relações étnico-raciais	2	Estado da arte acerca das pesquisas sobre povos indígenas  Educação escolar indígena		UFPE UFMT
GT 25	Educação Indígena	1	Educação escolar indígena em Pernambuco	01	UFPE
TOTAL	4	33		2	16

Fonte: <http://anais.anped.org.br/regionais/>

Na pesquisa referida, a autora oferece um panorama sobre as pesquisas acerca da formação de professores (as) indígenas apresentadas na Anped e no Epenn, o que nos interessou em conhecer as considerações tecidas pela autora acerca das produções analisadas por ela, entretanto, ela toma como foco o currículo da formação de professores (as) indígenas em diversos contextos. E no GT 25 – “Educação Indígena”, o pesquisador João Luiz da Silva apresentou em 2011, o trabalho intitulado “Educação escolar indígena em Pernambuco” neste trabalho o autor oferece-nos um panorama acerca da luta dos povos indígenas do estado para garantir a efetivação da educação escolar indígena, e do processo de estadualização das escolas em Pernambuco.

Deste modo, nos aproximamos das perspectivas desses 2 (dois) trabalhos selecionados no sentido de tomarmos como lócus de nosso estudo a formação de professores e professoras indígenas em Pernambuco, e nos distanciamos ao passo que buscamos conhecer a formação desses professores e professoras no âmbito da experiência vivida pelos indígenas no Pibid Diversidade. Quanto às lentes teóricas adotadas nos trabalhos nos aproximamos da pesquisa de Almeida (2014) ao adotarmos como aporte teórico também o Pensamento Decolonial.

1.2.3 Enalic – Eixos temáticos, enfoques e IES das pesquisas sobre o Pibid, o Pibid Diversidade, e a formação de professores e professoras indígenas.

O Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), Seminário Nacional do PIBID e Encontro Nacional de Coordenadores do PIBID são eventos que acontecem simultaneamente desde 2010, sendo anualmente até o ano de 2014, e a partir de 2014 os eventos passam a acontecer bianualmente.

Os eventos são realizados de forma conexas, com a finalidade de possibilitar a exposição e o diálogo sobre experiências e pesquisas que integram os diferentes espaços e tempos da formação inicial e continuada de professores e professoras para a Educação Básica. A realização dos eventos denota grande importância para o desenvolvimento educacional do País, pois trata especificamente dos impactos das políticas e das práticas na formação docente, buscando debater a complexidade que perpassa a profissionalidade docente na contemporaneidade.

O evento se realiza através de palestras, mesas redondas, comunicações orais, rodas de conversa, oficinas pedagógicas, exposições de objetos pedagógicos e atividades culturais que promovem o debate crítico, teórico e intercultural com o fim de contribuir para a formação docente.

Para fins desta análise, nos debruçamos sobre os trabalhos apresentados na modalidade Comunicação Oral no VI ENALIC - Curitiba/PR (2016); e; VII ENALIC – Fortaleza/ CE (2018). Tal recorte temporal deve-se ao fato de que os anais dos eventos realizados anteriormente (2011-2014) se encontram disponíveis apenas em CD-ROM com o seguinte número de ISSN: 2318-6771, ao qual nós não conseguimos acesso.

As Comunicações Orais do VI ENALIC - Curitiba/PR (2016) dividiram-se em 8 (oito) Eixos Temáticos: Alfabetização e Letramentos; Cidadania, Direitos Humanos e Interculturalidade; Educação, Diversidade e Inclusão Social; Educação, Linguagens, Tecnologias e Valores; Políticas de Avaliação; Políticas Educacionais e Currículo; Políticas Públicas e Identidade Docente; e; Processos de Ensino e Aprendizagem.

Foram consultados trabalhos em todos os Eixos Temáticos, inicialmente buscamos trabalhos que abordassem a temática do Pibid e/ou a formação de professores indígenas, assim pinçamos 23 (vinte e três) artigos que abordam o programa e 1 (um) que aborda a formação de professores indígenas. Os artigos encontram-se em 06 (seis) eixos temáticos, são eles: **Políticas Públicas e identidade docente; Educação, diversidade e Inclusão social; Processos de Ensino e aprendizagem; Educação, linguagens, tecnologias e valores; Políticas de Avaliação; e; políticas educacionais e Currículo.**

Dentre os 24 (vinte e quatro) artigos selecionados para análise, identificamos os seguintes enfoques: Análise da importância do Pibid na formação de licenciandos em diferentes áreas; Revisão de Literatura de pesquisas sobre do Pibid; Relatos de experiências formativas do Pibid em diferentes áreas; Educação Inclusiva em Etnias

Indígenas; Contribuição do programa para a prática dos professores em formação; e; Possibilidades de criação de metodologias próprias a partir do Programa. No que se refere aos financiamentos das pesquisas relatadas, todas possuem financiamento pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, com exceção de uma pesquisa que desfrutou do financiamento pela FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

Nesse montante de trabalhos identificamos 20 (vinte) IES, sendo 15 (quinze) IES públicas e 05 (cinco) IES privadas, compreendidas nas seguintes regiões brasileiras: 07 (sete) na região Sudeste; 05 (cinco) na região Sul; 04 (quatro) na região Centro-Oeste; 03 (três) na região Nordeste; e 01 (uma) na região Norte. Conforme indicamos no quadro 04:

Quadro 4 – Comunicações Orais – VI ENALIC (2016)

<b>EIXO TEMÁTICO</b>	<b>QUANTITATIVO DE TRABALHOS</b>	<b>ENFOQUES ENCONTRADOS</b>	<b>IDENTIFICAÇÃO COM NOSSO OBJETO</b>	<b>IES</b>
Educação, diversidade e Inclusão social	8	Relatos de experiências formativas do Pibid em diferentes áreas.  Educação Inclusiva em Etnias Indígenas  Formação de professores indígenas	2	UNESP UNESC UEMS UFPE IFBA UFPeI
Políticas Públicas e identidade docente	7	Análise da importância do Pibid na formação de licenciandos em diferentes áreas.  Revisão de Literatura de pesquisas sobre do Pibid.  Relatos de Experiências formativas do Pibid		UFTO UMESP* UNIOESTE IFSP/IMPA UFRRJ UFG
Processos de Ensino e aprendizagem	6	Contribuição do programa para a prática dos	2	PUC – PR FACIG UFRB UFGO

		professores em formação.		UNESP FAAT UEG
		Relatos de Experiências formativas do Pibid		
Educação, linguagens, tecnologias e valores	1	Possibilidades de criação de metodologias próprias a partir do Programa	1	PUC - PR
Políticas de Avaliação	1	Relatos de Experiências formativas do Pibid		UFRPE
Políticas educacionais e Currículo	1	Relatos de Experiências formativas do Pibid		UFTPR
<b>TOTAL:</b>	<b>24</b>		<b>5</b>	

**Fonte:** Anais do Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), Seminário Nacional do PIBID, Encontro Nacional de Coordenadores do PIBID.

\* Todas as pesquisas citadas no quadro acima foram financiadas pela Capes, com exceção da pesquisa vinculada à UMESP que foi financiada pela FAPESP.

Como pode ser observado no quadro acima a maior parte dos trabalhos concentra-se do eixo temático “Educação, Diversidade e Inclusão Social” totalizando 8 (oito) trabalhos, seguido do eixo temático “Políticas Públicas e Identidade Docente” com 7 (sete) artigos, e ocupando o terceiro lugar em número de publicações com a temática pesquisada está o eixo temático “Processos de Ensino e Aprendizagem” com 6 (seis) trabalhos. Os demais eixos citados no quadro têm apenas 1 (uma) publicação cada um.

Sobre as IES onde as pesquisas estão sendo produzidas, os dados nos informam que a maior parte é realizada em universidades públicas, e que há IES das cinco regiões do país, contudo, percebemos uma centralidade dessa produção científica na região Sudeste, que é seguida pela região Sul, e posteriormente as regiões Centro-Oeste, Nordeste, e por fim, região Norte.

Quadro 5 – Trabalhos encontrados  
por região brasileira (Enalic)

Região	IES que apresentaram pesquisas no ENALIC (2016) sobre formação de professores indígenas e/ou Pibid
Norte	1
Nordeste	3
Centro-Oeste	4
Sudeste	7
Sul	5

Fonte: Anais do Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC).

O número de IES que produziram pesquisas sobre o Pibid, diferentemente, dos números de trabalhos observados na reunião nacional da Anped apresentam agora maior quantidade e diversificação quanto às regiões em que foram produzidos, acreditamos que seja justificado pelo fato de estarmos nos debruçando sobre um evento de nível nacional que aborda especificamente o programa – o Seminário Nacional do Pibid.

Dos 08 (oito) trabalhos apresentados no eixo “Educação, Diversidade e Inclusão Social”, 06 (seis) abordam relatos de experiências diversas do Pibid; 01 (um) aborda a formação de professores indígenas; e 01 (um) aborda a inclusão de estudantes com necessidades especiais em escolas indígenas.

No eixo temático “Políticas Públicas e Identidade Docente” dentre os 07 (sete) trabalhos encontrados com a temática do Pibid, 03 (três) trabalhos se debruçam sobre desdobramentos do Pibid para a formação inicial de professores; 02 (dois) se tratam de revisão de literatura em bancos de dissertações e teses sobre o programa; e; 02 (dois) são relatos de experiências a partir dos subprojetos vinculados ao programa.

Já no eixo temático “Processos de Ensino e aprendizagem” foram pinçados 06 (seis) artigos com as seguintes quantidades e enfoques: 05 (cinco) abordam experiências formativas do programa em diferentes áreas; e; apenas 01 (um) se dedica a pensar a contribuição do programa na formação de licenciandos em diferentes áreas, considerando o Pibid como meio articulador de saberes entre a universidade e a escola de educação básica.

No eixo “Educação, linguagens, tecnologias e valores” apenas um trabalho com a temática do Pibid, e traz a perspectiva de possibilidades de criação de metodologias próprias a partir do Pibid, nos demais eixos citados – “Políticas de Avaliação” e “Políticas

educacionais e Currículo” encontramos 01 (um) trabalho em cada eixo, e ambos tratavam de relatos de experiências de subprojetos vinculados ao Pibid.

Assim, ao que se refere às comunicações orais apresentadas no VI ENALIC (2016), encontramos 05 (cinco) produções que suscitaram o nosso interesse. Compreendidas nos seguintes Eixos Temáticos: 2 (duas) “Educação, Diversidade e Inclusão Social”; 2 (duas) “Processos de Ensino e aprendizagem”; e; 1 (uma) “Educação, linguagens, tecnologias e valores”. Discorreremos a seguir sobre cada uma das pesquisas lidas, evidenciando em que se aproximam ou se distanciam do nosso próprio objeto de pesquisa.

No eixo temático “Educação, Diversidade e Inclusão Social”, a pesquisadora Cláudia Cunha Torres apresentou o trabalho “Formação de professores indígenas para a inclusão de pessoas com deficiência”. O trabalho referido buscou discutir a formação continuada de professores indígenas, trazendo como aporte teórico a própria legislação educacional e autores que discutem inclusão. Nesta perspectiva, as considerações tecidas pela pesquisa nos aproximam, enquanto, consideramos a formação de professores e professoras indígenas como elemento sumamente importante para a realidade educacional do país.

Ainda no mesmo eixo temático, o trabalho intitulado “As histórias que os nossos pais nos contaram: autonarrações dos Povos Indígenas de Pernambuco” assinado por Kaline Silva e outros autores, adota uma perspectiva teórica decolonial e busca evidenciar como a experiência do programa contribuiu para que as autonarrativas de indígenas se constituíssem com uma prática pedagógica, e em fontes de conhecimento que passam a afirmar os modos próprios de fazer educação indígena.

Neste sentido, nos aproximamos da compreensão dos autores do relato de experiência citado acima, ao passo que buscamos também identificar que vivências proporcionadas pelo Pibid podem contribuir para a prática docente dos professores e professoras indígenas. Pois, como evidencia o relato citado: “a presença do Pibid Diversidade tem fortalecido estes modos aprendentes e ensinantes dos Povos indígenas à medida que traz à tona discussões de natureza decolonial sobre os modos de viver, de aprender e de ensinar indígena (p. 2).”

No eixo temático “Processos de Ensino e aprendizagem” o artigo “O Pibid e a oportunidade de uma identidade profissional” de Sandra Mara Carvalho e Paola Reis Oliveira, discute sobre a contribuição do programa para a prática dos professores em formação. Apesar de não tratar especificamente da formação de professores indígenas, o trabalho supracitado dialoga com o que propomos no sentido de evidenciar a contribuição

do programa para a prática docente. As autoras fazem uso de teóricos ligados à formação docente tais como: Tardif (2002) e Nóvoa (1995;1992).

Outrossim, no mesmo eixo temático, a pesquisadora Larissa Sande de Oliveira apresentou o texto “O Pibid como instrumento de articulação entre a Universidade e a Escola: um relato de experiência”, onde a autora relata as vivências do Pibid Pedagogia vividas no âmbito da UFRB em Amargosa-BA ao passo que analisa os objetivos do programa em atuar como articulador entre o ensino superior e a educação básica. Dessa maneira, a autora discute e analisa as práticas pedagógicas e docentes vivenciadas através do programa, elementos esses que nos aproximam desse trabalho.

E por fim, tratando-se do eixo “Educação, linguagens, tecnologias e valores” nos chamou atenção o trabalho “PIBID: Um caminho para o aprimoramento de práticas educacionais” de Emele Ribeiro de Souza, no texto a autora discorre sobre as metodologias que são implementadas nas escolas de educação básica, a partir dos licenciandos vinculados ao programa, e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação. Nos aproximamos desse trabalho ao passo que também queremos identificar práticas advindas das vivências do programa, contudo nesse texto a autora tenha focado nas práticas e metodologias ligadas às tecnologias.

Assim sendo, destacamos essas 5 (cinco) produções como próximas ao trabalho desenvolvido de modo mais amplo nesta dissertação, no sentido de também tomarem como locus de estudo o Pibid e/ou a formação de professores indígenas. Apesar disso, nosso trabalho caracteriza-se pelo locus específico do Pibid Diversidade e a experiência vivenciada pelos professores e professoras indígenas em Pernambuco; e pelo aporte teórico do Pensamento Decolonial.

Já no VII ENALIC – Fortaleza/CE (2018), as Comunicações Orais foram apresentadas em formato de roda de conversa, assim foram consultados trabalhos em todos os Eixos Temáticos, inicialmente também buscamos trabalhos que abordassem a temática do Pibid e/ou a formação de professores indígenas, assim elegemos 06 (seis) artigos que abordaram o programa, sendo 02 (dois) que abordam especificamente o Pibid Diversidade, e nenhum que abordasse a formação de professores indígenas. Os artigos encontram-se em 02 (dois) eixos temáticos, são eles: **Formação inicial e continuada de professores;** e; **Processos de ensino e aprendizagem.**

Nesses 6 (seis) artigos selecionados para análise, identificamos os seguintes enfoques: Análise da importância do Pibid na formação de licenciandos em diferentes

áreas; e; Relatos de experiências formativas do Pibid em diferentes áreas. No que se refere aos financiamentos das pesquisas relatadas, todas possuem financiamento pela CAPES.

Quadro 6 – Comunicações Orais – VII ENALIC (2018)

<b>EIXO TEMÁTICO</b>	<b>QUANTITATIVO DE TRABALHOS</b>	<b>ENFOQUES ENCONTRADOS</b>	<b>IDENTIFICAÇÃO COM NOSSO OBJETO</b>	<b>IES</b>
<b>Formação inicial e continuada de professores</b>	<b>5</b>	Análise da importância do Pibid na formação de licenciandos em diferentes áreas	<b>4</b>	UEFS PUC/MINAS UEMG IFTM UNIVAP UFTPR
<b>Processos de ensino e aprendizagem</b>	<b>1</b>	Relatos de experiências formativas do Pibid em diferentes áreas		UFTPR
<b>TOTAL:</b>	<b>6</b>		<b>4</b>	

**Fonte:** Anais do Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), Seminário Nacional do PIBID, Encontro Nacional de Coordenadores do PIBID.

Assim, ao que se refere às comunicações orais apresentadas no VII ENALIC (2018), encontramos 04 (quatro) produções que suscitaram o nosso interesse. Todas no Eixo Temático: Formação inicial e continuada de professores. Quanto às regiões onde se localizam as IES em que foram produzidos os trabalhos registramos: 4 (quatro) IES na região Sudeste; 1 (um) na região Sul e 1 (um) na região Nordeste. Assim, percebemos que se mantêm uma lógica de centralidade da produção de pesquisa científica em educação na região sudeste do país.

Notamos também que houve uma diminuição na quantidade de trabalhos apresentados sobre o Pibid em relação a edição anterior do evento, e talvez, esse fato justifique-se pelo contexto de diminuição de bolsas do programa que se deu a partir da implementação do Programa Residência Pedagógica em 2018 que surge com o objetivo de aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura.

Visto que, iniciando suas atividades em 2009 o Pibid contava com 3.088 (três mil e oitenta e oito) bolsistas em 43 (quarenta e três) IES, chegando a alcançar a marca de 90.254 (noventa mil duzentos e cinquenta e quatro) bolsistas em 2014, que estavam distribuídos em 284 (duzentos e oitenta e quatro) IES em 855 (oitocentos e cinquenta e cinco) Campi, onde em 29 (vinte e nove) delas havia programas para as áreas de educação escolar indígena e do campo. Em 2018, o número de bolsas caiu para 45 mil bolsas divididas em 285 (duzentos e oitenta e cinco) IES. E o Programa Residência

Pedagógica iniciou com pouco mais de 35.700 bolsistas selecionados por meio do Edital nº 6/2018.

Quanto aos trabalhos selecionados no VII ENALIC destacamos: o trabalho “PIBID DIVERSIDADE: Um olhar para as experiências vivenciadas no contexto da educação do campo e suas contribuições para a formação acadêmica” apresentado por Roberto Gonçalves Ferreira, avalia o quanto as experiências formativas vivenciadas pelos Pibidianos no curso de Educação do Campo proporcionam práticas de ensino e aprendizagem que se voltam para a efetivação da proposta de Educação do Campo. Assim nos aproximamos das considerações do autor quando busca relatar as contribuições do programa para a prática docente, embora nesse caso o autor se debruce sobre uma experiência de Educação do Campo. O autor evidencia que o programa atua: “qualificando a formação inicial de professores e propiciando o desenvolvimento de práticas docentes e experiências metodológicas de potencial inovador capaz de possibilitar a construção do conhecimento” (FERREIRA, p. 10, 2018).

Já no trabalho “A constituição do ser educador através do Pibid: uma possibilidade a partir do diálogo universidade e escola” apresentado por Lara de Araújo Luzente, busca analisar como o diálogo entre a universidade e a escola de educação básica aprimoram as trocas metodológicas e favorecem a formação do licenciando em geografia. Apesar, do trabalho citado se dedicar a debater a formação de graduandos da licenciatura em geografia o fato de a autora se propor a investigar as contribuições de diferentes territórios educativos – a universidade e a escola, nos aproxima dessa perspectiva de investigação.

A pesquisadora Nádia Maria Rodrigues de Campos Velho apresentou o artigo “A importância do Pibid na formação docente dos licenciandos da Universidade do Vale do Paraíba”, na análise da autora os resultados da pesquisa evidenciaram que o programa contribui para a valorização do magistério através de ações de pesquisa e ensino.

E por fim, o trabalho “O Pibid como experiência formadora: diálogos entre universidade e escolas e a dimensão do trabalho coletivo” de autoria de Lorene dos Santos, discute os percursos formativos de licenciandos do Pibid em cinco IES de Minas Gerais. O trabalho relata que o programa tem potencializado aprendizagens em redes, e forma o que denomina “comunidades de prática” – que são configuradas pelas interlocuções dos licenciandos e os docentes supervisores. Deste modo, também nos aproximamos desse trabalho no sentido de também buscarmos compreender como o

programa pode contribuir para as práticas dos docentes. Contudo, nossa pesquisa diferencia-se por buscarmos conhecer essas práticas em meio às especificidades da formação de professores indígenas.

#### 1.2.4 Pesquisas sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e a Educação Escolar Indígena no Programa de Pós- Graduação em Educação e em Educação Contemporânea na UFPE (PPGEDU/PPGEDUC)

Os trabalhos encontrados nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco foram desenvolvidos nas Linhas de pesquisa: “Formação de Professores e Prática Pedagógica” (PPGE); e Estado e Diversidade” (PPGEDUC).

Buscamos no PPGEDU e no PPGEDUC inicialmente trabalhos que abordassem o Pibid e/ou a Educação escolar indígena, assim, foram encontrados 04 (quatro) trabalhos que abordam experiências formativas no âmbito do Pibid; 01 (um) que aborda a formação de professoras e professores indígenas no âmbito da Licenciatura Intercultural, e 01 (um) que aborda uma experiência de educação escolar indígena em Pernambuco. Sendo apenas este penúltimo, a tese de doutoramento de Almeida (2017), que nos interessou a conhecer as considerações da autora sobre a formação dos professores (as) indígenas na Licenciatura Intercultural proposta pela UFPE. Discorreremos abaixo sobre cada um dos trabalhos, e por fim explicitaremos os motivos que nos fazem próximos às considerações tecidas pela tese apontada acima. Conforme os Quadros 07 e 08.

Quadro 7 – Dissertações e Teses apresentadas no PPGEDU (2010-2018)

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO DA DEFESA</b>
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): repercussões em escolas públicas do Recife – PE	FREITAS, Alberto Lopes dos Santos	2017
A concepção de ensino-aprendizagem presente em materiais didáticos produzidos e utilizados por professores dos subprojetos do PIBID da área de biologia da Universidade Federal de Pernambuco	COUTINHO, Fábio Campos	2017
PIBID biologia UFPE: histórico de uma semente educacional (2007-2010)	FERREIRA, Robson Chacon	2017
A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de	ALMEIDA, Eliene Amorim de	2017

Educação Intercultural da UFPE/CAA – curso de Licenciatura Intercultural		
--	--	--

Fonte: <https://repositorio.ufpe.br>

A dissertação defendida por Alberto Lopes dos Santos intitulada “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): repercussões em escolas públicas dos Recife – PE” apresenta uma análise do programa enquanto política de formação de professores, e suas relações com a gestão escolar nas escolas conveniadas. O estudo se deu a partir da experiência do Pibid/UFRPE em duas escolas públicas: uma da rede municipal na cidade do Recife/PE e a outra pertencente à rede estadual na cidade de Camaragibe/PE, no período de 2009 a 2016. O trabalho do pesquisador traz considerações importantes a respeito do programa e o entendimento de que a proposta do Pibid/UFRPE tem proporcionado aos alunos bolsistas fazer o diálogo teoria e prática, sobretudo, nas práticas da gestão escolar.

O trabalho “A concepção de ensino-aprendizagem presente em materiais didáticos produzidos e utilizados por professores dos subprojetos do PIBID da área de biologia da Universidade Federal de Pernambuco” de Fábio Campos Coutinho buscou compreender que concepções de ensino-aprendizagem fundamentam as proposituras de produções de materiais didáticos nos subprojetos da área de biologia no Pibid/UFPE. Trata-se de uma pesquisa documental e da análise de materiais didáticos utilizados por professores formadores, supervisores e em formação dos subprojetos.

Do mesmo modo, no trabalho PIBID biologia UFPE: histórico de uma semente educacional (2007-2010) de autoria de Robson Chacon Ferreira pesquisa a história do Pibid Biologia na UFPE, buscando conhecer quais as atividades práticas implementadas no ensino médio em escolas públicas estaduais a partir do programa. Um dos objetivos desse trabalho foi construir um arquivo historiográfico do Pibid/UFPE em biologia.

E por fim, chegamos à tese de doutoramento “A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA – curso de Licenciatura Intercultural” de Eliene Amorim de Almeida, que se propôs a “compreender a interculturalidade no currículo da formação das professoras e dos professores do estado de Pernambuco, como concepção expressa no currículo prescrito, e na vivência das/os estudantes, no primeiro curso de licenciatura intercultural desenvolvido pela UFPE/CAA”, a autora faz através de análise documental e de

conversas com os indígenas em formação considerações acerca desse conceito de interculturalidade que se coloca no currículo da licenciatura intercultural.

As análises tecidas pela autora se dão à luz dos conceitos de colonialidade, decolonialidade, interculturalidade crítica, entre outros conceitos que são valiosos ao Pensamento Decolonial, o que nos aproxima das considerações feitas na tese. Para além disso, a tese se debruça sobre a experiência formativa de professores e professoras indígenas que se deu aqui em Pernambuco na UFPE a partir da licenciatura intercultural, constituindo assim um lócus de pesquisa muito próximo do nosso. A autora afirma a tese que:

a temática da interculturalidade nos documentos do MEC e no currículo anunciado do curso de formação de professoras e professores indígenas é polissêmica e polivocal, ora apresentando contornos da perspectiva crítica, ora funcional, enquanto que para as(os) estudantes sua reivindicação é pela interepistemologia (ALMEIDA, p. 207, 2017).

O que nos leva a perceber que a formação de professoras e professores indígenas precisa estar conexa com os projetos societários dos povos, e que este modelo formativo que é proposto pela lógica do estado moderno vem sendo transformado para o atendimento aos povos. Embora a autora aponte no texto os diversos limites e possibilidades que esse mesmo estado moderno e a instituição formadora enquanto agente estatal ainda trazem para esse processo formativo. Em consonância a isso, destacamos as contribuições desse trabalho para a nossa própria pesquisa e para a investigação sobre a formação de professores indígenas de modo geral.

Agora, apresentaremos os trabalhos que encontramos nas dissertações apresentadas no PPGEDUC/CAA:

Quadro 8 – Dissertações apresentadas no PPGEDUC/CAA (2012-2018)

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO DA DEFESA</b>
Sentidos do trabalho docente e da formação de professores no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID: contradições e possibilidades	LIMA, Everaldo José da Silva	2017
Primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores: Educação Escolar Indígena Kambiwá e Identidade étnica	FERREIRA, Diana Cibele de Assis	2018

Fonte: <https://repositorio.ufpe.br>

A dissertação defendida por Everaldo José da Silva “Sentidos do trabalho docente e da formação de professores no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID: contradições e possibilidades” o autor se propôs a analisar os sentidos/significado expressos nos documentos oficiais que tratam do Pibid e quais concepções de trabalho docente e formação de professores.

E o trabalho de Diana Cibele de Assis Ferreira “Primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores: Educação Escolar Indígena Kambiwá e Identidade étnica” analisa a influência de identidade étnica na prática dos professores e professoras Kambiwá, a pesquisa evidenciou que a educação escolar Kambiwá centra-se pela luta pelos territórios, na história de seu povo e seus guerreiros, além de ser permeada pela dimensão religiosa trazendo como referência o espaço sagrado da Serra Negra e práticas de seus rituais. De todo modo, mesmo abordando a experiência formativa dos professores Kambiwá envolvidos na pesquisa o foco do trabalho está em como a identidade étnica contribui na prática desses professores.

### **1.3 O que nos diz o levantamento de dados?**

Os dados discutidos até aqui revelaram que houve maior número de produções científicas sobre o Pibid no seminário nacional do programa comparado a outros eventos nacionais como por exemplo as reuniões da Anped, e esse fato justifica-se pela ampla participação dos próprios bolsistas no Seminário Nacional do Pibid trazendo seus relatos de experiência.

Percebemos também que além dos números de pesquisas sobre a educação escolar indígena, e especificamente sobre a formação de professores e professoras indígenas ser pequeno em relação às outras temáticas, os trabalhos tendem a se concentrar do GT 21 (vinte e um) na Anped e no Epen que é um grupo de trabalho que trata de pesquisas sobre as relações étnicas e a educação.

Já que no GT 08 (oito) Formação de Professores encontramos 01 (um) trabalho que aborda o Pibid, mas que não se dedica às especificidades da educação escolar indígena, e apenas 1 (um) trabalho que aborda a formação de professores e professoras indígenas. O fato de o grupo de trabalho que aborda a formação de professores não apresentar muitas pesquisas sobre a temática indígena é ilustrativo do processo histórico de silenciamento/apagamento ao qual os povos originários foram submetidos por muito tempo.

Outra leitura possível a partir desse panorama apresentado pelo levantamento de estudos é pensarmos as contribuições que cada pesquisa e cada IES trazem para a afirmação dos direitos dos povos originários, foram mais de 20 instituições identificadas nessas produções. Isso nos faz enxergar que apesar de se ter avançado em políticas públicas afirmativas, discussões, e projetos educacionais que colocam a universidade à serviço daqueles que outrora tiveram o acesso negado a esse espaço, os dados ainda representam um número bem baixo de IES ligadas à temática. Pois, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – INEP há no Brasil 299 (duzentos e noventa e nove) IES públicas e 2.238 (duas mil duzentos e trinta e oito) IES privadas.

Diante dos trabalhos analisados e apresentados na Anped, Enalic, Epen e PPGEDU/UFPE e PPGEDUC/CAA podemos afirmar que encontramos diversas pesquisas acerca da escolarização de povos indígenas no Brasil. Assim, afirmamos que estão sendo feitas pesquisas sobre educação escolar indígena no Brasil, com as seguintes temáticas: formação em nível superior de professores, formação continuada de professores indígenas, mobilização pelo acesso à escola; as relações entre a escola, o estado e a comunidade; há também alguns trabalhos sobre a política educacional para a educação escolar indígena; e sobre os sentidos da escola para a comunidade indígena.

O aporte teórico da maior parte dessas pesquisas é de cunho indigenista antropológico; legislação indigenista; e/ou de estudos culturais. E dentre os trabalhos analisados por nós, encontramos apenas quatro que adotam o Pensamento Decolonial como referencial teórico, sendo dois de mesma autoria, e não encontramos nenhum trabalho que aborde a formação de professoras e professores indígenas sob o enfoque do Pibid diversidade.

## 2 POVOS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Este capítulo do texto está organizado em três partes. Na primeira, faremos uma contextualização histórica breve dos povos indígenas do Brasil, e na segunda trataremos sobre os povos indígena de Pernambuco, e na última parte abordaremos as lutas dos povos pela garantia de direitos, pelo acesso à educação, e da relação tensa que se dá com o Estado.

### 2.1 Povos Indígenas no Brasil

Segundo Monteiro (1994) estima-se que viviam no Brasil entre 2 e 4 milhões de habitantes nativos quando os colonizadores portugueses chegaram à costa brasileira, em 1.500, tal informação pode ser melhor interpretada se compararmos esse número à população estimada de Portugal na mesma época que era de cerca de 1.262.376 habitantes em 1.527 segundo dados do Instituto Nacional de Estatística, INE – Lisboa.

A população brasileira no período da conquista colonial era bem diversificada, Rodrigues (1986) nos fala de pelo menos mil etnias diferentes nessa época, segundo dados da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, a população indígena em 1.500 era de aproximadamente três milhões de habitantes dentre os quais cerca de dois milhões estavam situados no litoral brasileiro e um milhão no interior. Como percebemos, não há um consenso historiográfico sobre o número de habitantes no Brasil no período da colonização. E não é pretensão desta pesquisa fazê-lo, contudo, pensamos que uma outra historiografia é possível e por isso nos debruçamos nessas informações no intuito de recontar a história dos povos nativos que foi por tantas vezes silenciada na história oficial.

Neste sentido, os dados do Instituto Socioambiental – ISA afirmam que em 1994 vivam no Brasil 270.000 índios em 206 povos. Concordante aos números do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no último censo demográfico em 2010 percebemos um aumento no quantitativo da população indígena do país registrando o número de 896.000 mil indígenas e 305 povos, mesmo percebendo esse aumento da população indígena quando comparamos com os números anteriores à chegada dos portugueses podemos perceber o quão violenta e apavorante foi a colonização do Brasil.

Na chegada ao “Novo Mundo” os portugueses buscaram estabelecer contato com os indígenas, e para tal, classificaram os indígenas que viviam no Brasil em *Tupis*, para aqueles que viviam no litoral, e *Tapuias*, para aqueles que viviam no interior. Esta

classificação veio das observações dos colonizadores que não se preocuparam em observar a heterogeneidade dos diferentes povos e agruparam-nos em dois grandes blocos. Sendo os *Tupi* o grupo que primeiro entrou em contato com os portugueses, e a língua falada pelos *Tupi* foi compreendida pelos portugueses, o que estreitou ainda mais a relação entre essas culturas. Os chamados *Tapuias* habitavam os sertões, foram classificados como arredios e difíceis de estabelecer contato, apresentados de modo negativo foram denominados de bárbaros. Falavam línguas desconhecidas para os missionários e foram chamados de povos de língua travada.

Refletindo sobre as descrições reducionistas dos povos do Brasil no período da colônia, podemos perceber nos escritos de Gabriel Sousa que as abordagens sobre os povos indígenas eram comumente feitas em afronte às instituições europeias. Assim, as sociedades indígenas eram definidas pela negação, pelo que não eram ou não tinham: “sem fé, sem lei, sem rei” o que foi amplamente propagado pelo gramático Pero Gândavo no início do século XVI “não se achava nela F, nem L, nem R, cousa digna de espantos, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem justiça e desordenadamente” (GÂNDAVO, 1980, p 124).

A ideia de poder e sociedade inscrita no relato de Gândavo remonta o campo ideológico do Ocidente moderno, como lembra Clastres (1979) ao discorrer sobre o que diziam os primeiros europeus do Brasil:

“gentes sem fé, sem lei, sem rei”. Os seus *mburuvicha*, os seus chefes, não gozavam com efeito de nenhum “poder”. Que poderia haver de mais estranho para os que chegavam de sociedades onde a autoridade culminava nas monarquias absolutas de França, de Portugal ou de Espanha? Vinham encontrar bárbaros que não viviam em sociedade policiada (CLASTRES, 1979, p 13).

Tal citação nos ajuda a compreender o etnocentrismo cultural que traduz a estranheza dos colonizadores frente às sociedades indígenas acarretou e acarreta consequências reais no sentido de promover o apagamento do outro. Já que, “existem não apenas sociedades sem Estado, como ainda sociedades sem poder [...] o etnocentrismo que mediatiza todo o olhar sobre as diferenças para as *identificar* e finalmente as abolir” (p. 14-15). Igualmente a Gândavo (1974), Vicente de Salvador (1975) escreveu: “nenhuma fé tem, nem adoram a algum deus; nenhuma lei guardam ou preceitos, nem têm rei que lhe dê e a quem lhe obedeçam” (p. 78). Assim, afirmando a ausência da fé,

de leis ou de reis tomou-se por justificativa o desenfreado expansionismo econômico, político e religioso.

No campo econômico as considerações tecidas por Clastres (1979) nos chamam atenção ao falar sobre o uso da terminologia economia de subsistência para designar os modos de vida das sociedades que foram chamadas “arcaicas”:

“subsistir”? é viver na fragilidade permanente do equilíbrio entre as necessidades alimentares e os meios de as satisfazer. [...] noutros termos as sociedades arcaicas não vivem, mas sobrevivem a sua existência é um combate interminável contra a fome, pois são *incapazes* de *produzir excedentes*, por carência tecnológica e também cultural (CLASTRES, 1979, p. 12)

E logo após, exemplifica:

[...] Na América do Sul por exemplo, produziam uma quantidade de *excedente* alimentar por vezes equivalente ao necessário ao consumo anual da comunidade (CLASTRES, 1979, p. 12).

As ponderações feitas por Clastres nos ajudam a ilustrar como o consciente ideológico moderno europeu se construiu fazendo da América esse outro negativo, e remonta a incapacidade desse estado moderno em conviver com as diversas formas de organização econômico-política dos povos estabelecidos, de modo abrangente, nos territórios de Abya Yala.

De modo específico, no Brasil, para além do reducionismo do par *Tupi-Tapuia*, os colonizadores se encarregaram de favorecer o surgimento de outros, como: *povoado-sertão*, que configurava mais que um referente da localidade, referia-se a dois universos distintos – o primeiro regulado pela lei e pelo governo, e o outro livre de imposições: sem fé, nem lei, nem rei (MONTEIRO, 2001).

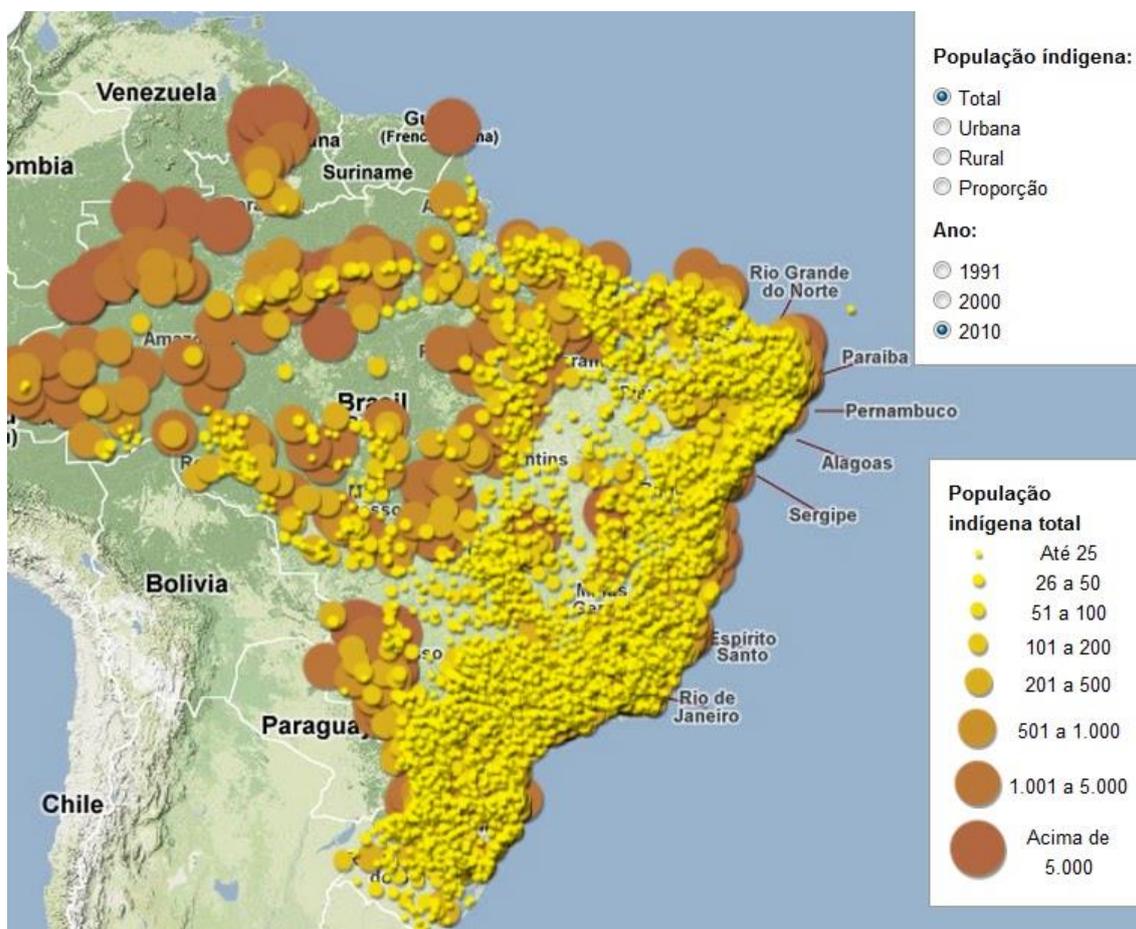
Para que fosse constituído o projeto real de colonização no Brasil muitas estratégias foram empreendidas a fim de usurpar dos indígenas seus territórios, conflitos e guerras foram empreendidas o que resultou na drástica redução dos habitantes nativos.

Observando o *Mapa 1* a seguir, é notável que a faixa destacada na cor amarela preenchendo o litoral brasileiro intensamente, poderia representar maior contingente indígena, no entanto, trata-se justamente do contrário. Tal faixa representa as etnias que atualmente tem menores índices populacionais, e isso se deve ao fato dessas populações estarem hoje ocupando o espaço de seus antepassados na linha de frente do confronto

com a invasão colonial no séc. XVI, os conflitos, e epidemias possibilitaram a redução populacional desses povos.

Adentrando ao interior do país, rumo ao centro-oeste e norte destacam-se os círculos mais escuros que representam os povos de maiores índices populacionais o que se fez possível em razão de o contato colonial ter acontecido bem mais tarde, possivelmente, por conta das distâncias, das dificuldades de vias de acesso, e de um ciclo econômico em desenvolvimento nas áreas litorâneas.

Mapa 1- População indígena no Brasil



Fonte: IBGE - Censo Demográfico, 2010.

Não obstante, o crescimento da população indígena registrado no último censo do IBGE dá-se também ao fato, de nos últimos 30 anos muitos grupos indígenas reivindicarem o reconhecimento oficial de suas identidades étnicas.

### *Políticas de aldeamento no Império do Brasil*

O Diretório Pombalino, em 1757 já abria espaço para a espoliação das terras indígenas que viriam a ser regulamentadas pelos aldeamentos em 1845, apesar de, o Diretório Pombalino ter sido revogado em 1798, o ranço do discurso da incorporação do índio à sociedade nacional permaneceu.

Este período do séc. XVIII foi marcado pelo investimento em casamentos interétnicos promovendo prêmios e bonificações aos colonos brancos que se casassem com índias, e pela legalidade da fixação dos brancos nos territórios antes compreendidos como aldeamentos, e que se tornaram vilas. O chamado Diretório dos Índios buscava tornar os indígenas úteis aos interesses do império, para isso proibiu o uso das línguas indígenas – obrigando o uso do português, proibiu as moradias coletivas que costumeiramente eram feitas pelos povos nativos.

Nesse sentido, os aldeamentos eram espaços de dominação sobre os indígenas, pois, ali estavam sob as regras do governo colonial. Enquanto atores sociais, iam sendo anulados na historiografia oficial (ALMEIDA, 2010). As aldeias e as missões religiosas empreendidas na época, não buscavam somente converter os índios em cristãos e servos do Rei de Portugal, a Igreja e a Coroa estavam uníssonas num projeto de dominação econômico, cultural e religioso.

Nada obstante, os aldeamentos foram uma estratégia política dos portugueses fundante para a efetivação do projeto de colonização, dentre os diferentes arranjos políticos que existiam àquela época um tornou-se essencial que era o de cooptar indígenas aliados ao projeto, e assim, promover a integração de indígenas nas tropas militares e usar a contribuição dos indígenas como mão-de-obra na construção dos espaços conquistados.

O decreto que, oficializou os aldeamentos na época do Império, foi assinado por D. Pedro II em 24 de julho de 1845<sup>6</sup>, e perduraria até meados de 1889, embora anteriormente já houvesse missões religiosas que aldeavam povos nativos. Os aldeamentos foram estabelecidos em todas as províncias brasileiras e para “dirigi-los” o governo enviou às aldeias frades capuchinhos vindos em grande parte da Itália, e que

---

<sup>6</sup> DECRETO N. 426 - DE 24 DE JULHO DE 1845. “*Regulamento ácerca das Missões de catechese, e civilisação dos Indios*” (sic.)

foram contratados como funcionários do governo. Segundo, Marta Amoroso (2014) era um programa de apagamento da identidade indígena.

Entretanto, os índios que foram aldeados, ou seja, que foram realocados em territórios designados pelo governo imperial e não mais livres na Terra em que sempre existiram, não eram tão passivos quanto a história oficial tenta demonstrar. Eles protagonizaram papéis de luta, fuga, negociação, conflito e rebeldia.

Neste sentido, Maria Regina Almeida nos ajuda a conceber outras possibilidades, sugerindo que mesmo quando os indígenas foram considerados aparentemente passivos por permitirem serem alocados nos aldeamentos, na verdade, isso deve ser considerado um sinal de resistência, pois possibilitou estratégias e alianças. Representou uma forma de buscar proteção e aliados contra os colonizadores e até mesmo contra grupos nativos rivais. “Com o desenrolar da colonização, tornava-se cada vez mais seguro para eles viver na condição de aldeados, o que explica seu empenho em conservar suas aldeias, apesar das dificuldades e discriminações” (ALMEIDA, 2013, p. 107). Por outro lado, segundo Cunha (1994) “essa política de concentração foi —particularmente nefasta, praticada por missionários e pelos órgãos oficiais, pois a alta densidade dos aldeamentos favoreceu epidemias sem, no entanto, garantir o aprovisionamento” (CUNHA, 1994, p. 13).

No séc. XIX, as terras indígenas passaram a despertar interesses, então a ideia de “preservar” os indígenas enquanto povo ou etnia específica foi abandonada. Com o fim dos aldeamentos as terras indígenas foram invadidas e incorporadas às comarcas, ou aos municípios em formação. E posteriormente, vendidas para agricultores ou invadidas por fazendeiros que consolidaram seus usos sobre quantias enormes das terras.

## **2.2 Povos Indígenas em Pernambuco**

Os povos indígenas de Pernambuco, assim como a maior parte dos povos indígenas do interior do Nordeste, descendem de indígenas que foram aldeados em meados do século XVII e início do século XVIII, por missionários europeus. Durante o Segundo Reinado, sobretudo nas décadas de 1850 a 1870, o desenfreado interesse pela usurpação das terras indígenas, fundamentado pela Lei de Terras de 1850, que estabeleceu registros cartoriais das propriedades, destituiu os povos de seus territórios tradicionais que passaram a ser comercializados em leilões públicos, em grande parte, suas terras foram vendidas aos senhores de engenho do litoral e fazendeiros que foram considerados os principais invasores dos territórios tradicionais que constituíam os aldeamentos.

Neste sentido Silva (2006) pesquisando no Arquivo Público do Estado, com o objetivo de compreender a história da resistência e da luta indígena em Pernambuco elucidada que encontram-se

também documentos produzidos ou atribuídos aos índios, a exemplo da *Série Petições: Índios*, onde foram reunidas solicitações, em sua maioria dos próprios indígenas. **São requerimentos endereçados pelos índios às autoridades denunciando perseguições, afirmando sua autonomia e fazendo reivindicações de seus direitos**, principalmente às terras indígenas que são esbulhadas com maior ênfase após a Lei de Terras de 1850 (SILVA, 2006, p. 175-176) – *grifo nosso*.

As considerações feitas pelo autor acima citado nos reafirmam que apesar de a historiografia oficial ter silenciado e promovido o “desaparecimento” dos povos do Nordeste após as extinções dos aldeamentos, esses povos permaneceram lutando pelas suas identidade e territórios.

Os acontecimentos que levaram aos esbulhos se deram sob a justificativa de que “os governos provinciais do Nordeste consideraram que, em suas circunscrições administrativas, eles estariam extintos e, portanto, as antigas terras coletivas, nas mãos dos novos donos, poderiam ser destinadas a usos supostamente mais produtivos” (OLIVEIRA, 2011, p 10-11). Assim, a partir de 1870, os aldeamentos do Nordeste foram declarados oficialmente extintos propiciando os tradicionais esbulhos, legitimando-se os antigos invasores das terras indígenas (SILVA, 2017). Sendo os aldeamentos do Nordeste considerados extintos, a invasão dos territórios tradicionais pelos não-índios adquiriu uma capa de “legalidade” e fez dos invasores, posseiros dos territórios tradicionais indígenas na região.

Contudo, Silva (2006) trazendo informações do Relatório oficial de aldeamento em PE (1873) nos ajuda a ponderar que tanto os Diretores Gerais das Províncias, bem como os Diretores parciais das aldeias eram nomeados pelo governo, e em sua maioria foram oficiais da Guarda, chefes políticos locais, e posseiros. “E por essa razão demonstravam pouco ou nenhum interesse pela defesa dos indígenas: eram “raposas para tomar conta do galinheiro” (p. 177). Naquela época de finalização do relatório, as Aldeias de Escada e da Baixa Verde (situada em Flores) foram extintas. Sendo os moradores da Aldeia de Escada realocados em Riacho do Mato (situado entre Panelas/Bonito) e os da

Aldeia da Baixa Verde considerados “inexistentes” já que consideraram que seus antigos habitantes haviam ido embora e abandonado o território.

A Aldeia de Escada, em 1861, chegou a ser considerada “a mais rica da Província” de Pernambuco, estava situada em uma região privilegiada com matas, rios e numerosos riachos. A área privilegiada pela natureza dava aos aldeados boas condições econômicas na época, inclusive havia um índio nomeado por José Francisco Ferreira que possuía dois engenhos de açúcar. A exuberância dos recursos naturais do lugar atraiu invasores que construíram cerca de 16 novos engenhos de açúcar, e além de posseiros em pequenas propriedades, portanto o desejo pela extinção da Aldeia de Escada esteve sempre nutrido pelos invasores senhores de engenho, através dos permanentes esbulhos nas terras do aldeamento (SILVA, 2006).

Diante das contínuas invasões de suas terras dois indígenas: Manoel Valentim e Jacinto Pereira, viajaram até à Corte no Rio de Janeiro para solicitar providências ao Imperador, a solução dada pelo governo foi transferir os aldeados em Escada para Riacho do Mato, onde seria instalada uma nova aldeia, o que não foi cumprido. Os indígenas foram para a localidade, embora não fosse nunca instalada a aldeia (ibid, p. 182). Quando já instalados em Riacho do Mato, foram acusados de serem insubordinados por não colaborar com os serviços de demarcação, e ao perceberem que havia posseiros invasores das terras que se tornariam o aldeamento, os índios em grupo se organizaram e até incendiaram engenhos de propriedade de posseiros, conforme relata Silva (2006) “organizados, agindo coletivamente ou por meio de ações individuais, os indígenas criaram, enfim, diversas formas de vivências e resistências para continuarem ocupando as terras onde estavam” (ibidem, p. 184).

Do mesmo modo Ferreira (2003) traz relatos da resistência indígena no Estado, relatando uma Revolta dos índios ocorrida em Barreiros no ano de 1835. Segundo a autora:

Dias antes da partida de José Panacho Arcoverde para o Recife, “um cento de índios mal intencionados”, que não foram para o Catucá com as tropas do dito Juiz, deixam a população da região atemorizada com ataques e saques que faziam nas áreas de Morim e Campina Grande, arredores do Engenho Tibiri. Diante disso, não tardou para a população de Barreiros e de outras áreas vizinhas se desesperarem e implorarem à Câmara Municipal de Rio Formoso e ao próprio Presidente da Província pela revogação de tal ordem [...] A atitude de revolta e indignação desses índios deve ser entendida como uma reação essencialmente política, atribuída a uma série de valores simbólicos que

estavam atrelados à posse coletiva das terras lhe ia sendo destituída. (FERREIRA, 2003, p. 4)

Tais revoltas se deram pelo fato de a política pombalina voltada para os índios no século XIX ter dado brechas para que proprietários de terras ocupassem cargos de Juiz, de Ouvidor e Ouvidor geral e assim se utilizarem não apenas das terras, mas também do serviço militar dos indígenas a favor de suas causas políticas. No caso relatado acima, os índios de Barreiros se revoltam contra o uso da força militar dos indígenas que rumaram junto ao Juiz de Paz Panacho Arcoverde para combater quilombolas nas matas do Catucá. Diante dos acontecimentos, a situação dos indígenas passa a ser cada vez mais complicada, pois, dia a dia iam se criando enredos e discursos para justificar legitimação da perda de seus territórios.

A Aldeia de Barreiros estava próxima à várzea do Rio Una, e também estava em local propício ao cultivo da cana-de-açúcar, e por essa razão foi motivo de muita cobiça pelos senhores de engenho. Em 1858, o chefe dos índios na Aldeia referida dirigiu requerimentos ao Diretos Geral de Índios na Província denunciando os senhores de engenho a quem chamou de conquistadores, segundo Silva (2006) conforme o trecho: “novo grupo de conquistadores invadiu as terras e construiu engenhos [...] no tradicional lugar de moradia indígena.”

Em 1872 em uma carta publicada no *Jornal do Recife* e endereçada ao Imperador do Brasil, os índios denunciavam a ação dos posseiros em Riacho do Mato,

a carta denunciava casos em que posseiros armados invadiram as lavouras indígenas, levando os produtos cultivados, expulsando os índios de suas casas, que, alegando terem “contra si algumas autoridades locais”, recorriam “a proteção de S.M. e do seu governo” como também ao Presidente da Província, “para que sem demora” mandasse “proceder a demarcação na aldeia afim de salvar os perseguidos”. [...]Denunciava ainda que, além das perseguições, se “inventam factos praticados pelos índios” (SILVA, 2006, p. 179).

O texto acima citado relata a resistência indígena no Estado, que se deu em tantos momentos na história. O fato é que, criando enredos como os até aqui supracitados foram ocorrendo esbulhos até a extinção oficial dos aldeamentos em 1873.

Em consonância ao contexto político da época pós Lei de Terras (1850) os conflitos na Aldeia Brejo dos Padres, onde atualmente se compreende os atuais

municípios de Tacaratu e Petrolândia e onde vive o povo Pankararu, acentuaram-se na década de 1860, quando na ocasião o Capitão-Mór da Missão do Brejo dos Padres escreve para o Diretor da Província denunciando prisões arbitrárias, e inclusive motivadas pelas recusas dos indígenas em trabalhar como mão-de-obra na lavoura do Diretor da Aldeia (SILVA, 2006, p. 189).

O aldeamento de Cimbres, na Serra do Urubá (atualmente Ororubá), atual município de Pesqueira, onde vive o povo Xukuru, foi considerado uma das maiores propriedades dos índios da Província de Pernambuco, a Aldeia de Cimbres é citada no Relatório Anual de 1878 da Província, onde o Presidente da Província pedia por sua extinção alegando que “não há mais razão de ser, seus habitantes estão confundidos com a população, esquecidos de seus usos primitivos” (ibidem, p. 205). Assim, em 1879 por ordem do governo imperial o aldeamento de Cimbres foi “oficialmente extinto.”

Na Aldeia de Panema ou Ipanema onde atualmente está o município de Águas Belas e onde vive o povo Fulni-ô, os conflitos acentuaram-se também em 1860, quando invasores atearam fogo às casas dos indígenas. O Maioral dos índios chegou a relatar prisões indevidas, incêndios criminosos e violências físicas, contudo, em 1869 em relatório o Diretor Geral da Província falava em “dispersão dos índios e abandono das Terras.” (p. 201).

Assim como na Aldeia de Panema, a Aldeia de Assunção que está localizada na Ilha da Assunção, no Rio São Francisco, município de Cabrobó, onde vive o povo Truká, também sofreu diversos esbulhos e ataques, quando em 1853, o Diretor Geral dos Índios chegou a solicitar informações sobre as queixas dos indígenas frente ao sofrimento que viviam, e muitos fugiram de suas terras para se reunir aos índios refugiados na Serra Negra (ibid. p. 197).

A Serra Negra, atual Município de Floresta e território dos povos Kambiwá e Pipipã, constituiu-se naquela época num lugar de refúgio para os índios expulsos de suas terras pelas invasões de fazendeiros e posseiros, tornou-se uma fortaleza onde os povos puderam resistir e viver por algum tempo. Tratava-se de um local abundante em água, matas e propício para caça (ibid. p. 192).

Nessa conformidade,

Na Província de Pernambuco o processo de negação de identidade também estava relacionado a tais objetivos de incorporação das terras aos “próprios nacionais”. Nela, a associação entre o Regulamento das Missões e a Lei de Terras foi representada por meio da atuação da Diretoria Geral dos Índios entre os anos de 1850-1870. No período a Província de Pernambuco possuía oito

aldeamentos indígenas: Escada, Barreiros, Cimbres, Águas Belas ou Panema, Baixa Verde, Brejo dos Padres, Assunção ou Assenção e Santa Maria. (BARBOZA, 2015, p. 70)

Ou seja, em Pernambuco assim como em outras províncias, o discurso oficial agenciou o “desaparecimento dos índios” nos relatórios da Província alegando que os indígenas estariam “confundidos com a massa da população” (ibidem, p. 70). O que significa dizer que após a Lei de Terras de 1850 o discurso político e a política indigenista se “justificaram” por meio da mestiçagem dos índios e não-índios. Assim, os índios descendentes dos povos aldeados foram chamados de caboclos, seus hábitos e costumes foram tidos como exóticos, e suas manifestações tidas como folclóricas e em vias de extinção.

Com a consolidação do governo republicano foram instituídos órgãos assistenciais para os indígenas, em 1910 criou-se o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) que tinha como objetivo muito mais controlar do que proteger os povos indígenas aliando-se a práticas integracionistas e assimilacionistas, segundo Cunha (2016)

O SPI foi criado com um discurso pautado na tutela que realizaria a proteção aos índios, como prevenção ao extermínio, em disputa com o discurso de Von Ihering, que recomendava o extermínio. A nova agência indigenista estatal por meio dos Postos Indígenas, instalados nos territórios dos povos, introduziu a educação escolar das crianças indígenas por meio da criação de escolas em situações de improviso, em espaços físicos inadequados, professoras eram as esposas dos chefes do Posto, ausência de material didático/pedagógico, etc. (CUNHA JÚNIOR, 2016, p 46).

Os antigos Carijó, atuais Fulni-ô que vivem em Águas Belas, tiveram um posto do SPI no antigo aldeamento de Ipanema, em 1924, dois outros postos foram criados em Pernambuco, em 1940, em Brejo dos Padres, aldeamento dos Pankararu e no município de Inajá no aldeamento dos Kambiwá (ARRUTI, 1996, p 49). Os povos indígenas em Pernambuco construíram seus sistemas de organização sociocultural atuais partir de condicionamentos possíveis dentro dos contextos vividos, resultados de movimentações territoriais forçadas.

A ideia era que os indígenas gradativamente tornar-se-iam trabalhadores da agricultura, produtores e consumidores de bens e serviços, integrando-se à “sociedade nacional”. Em 1967, após escândalos e denúncias de corrupção o SPI foi extinto e foi

criada a Fundação Nacional do Índio (Funai), contudo isso não representou mudança no discurso do Estado, a lógica assimilacionista e tutelar permaneceu.

Os cenários das décadas de 1970 e 1980 desencadearam processos de autoafirmação étnica que foram chamados de “ressurgência”, “visibilidade”, “etnogênese” por diversos autores como João Pacheco de Oliveira, José Augusto Sampaio, Vânia Fialho, que discutiram estes conceitos buscando evidenciar como as diversas etnias resistiram em região por quase 500 anos de contato com não-indígenas.

Em 1973 foi aprovado o Estatuto do Índio que, traria em seu bojo no artigo 65 a obrigação do Estado em garantir a demarcação de todas as terras indígenas no prazo de cinco anos, em 1988, a nova Constituição Federal voltou a estabelecer um novo prazo também de cinco anos, que foi esgotado em 1993, obrigação essa que até hoje não foi inteiramente cumprida.

Portanto, durante todo o século XX, os povos indígenas de Pernambuco continuaram a reivindicar e conquistar espaço no cenário nacional lutando pelos seus direitos territoriais frente ao Estado brasileiro. Entre os diversos momentos de reivindicação política pela reconquista de seus territórios originários destacou-se a participação na Assembleia Nacional Constituinte (1987 – 1988) e a luta pela retomada das suas terras tradicionais, destacando-se a luta do povo Xukuru, com a participação do líder Cacique Xikão Xukuru.

As mobilizações pelo reconhecimento em Pernambuco e pela demarcação de seus territórios acirraram os ânimos de posseiros e invasores fazendeiros. Os povos indígenas cansados da falta de ação da agência indigenista oficial organizaram-se em prol das iniciativas de autodemarcação de suas terras. Esses processos chamados de retomadas permitiram que os indígenas voltassem a ocupar seus territórios tradicionais antes invadidos, ao custo de muitas mortes, violência e discriminação.

Para que pudesse reconhecer os grupos indígenas do Nordeste como etnias diferenciadas, o Estado exigiu que os indígenas apresentassem características que os diferenciasse do restante da população regional, para que fossem tidos como “índios de verdade” (ALMEIDA, 2001). Esta exigência do Estado, fez com que as aldeias apresentassem uma estrutura política e ritual diferenciados da população regional.

A organização política de quase todos os povos do estado passou a ser constituída por: cacique, pajé e conselheiros. E o Toré marca a diferença religiosa entre os povos.

Atualmente, não se faz necessário que os costumes e crenças sejam exclusivos de um povo, há um compartilhamento de elementos culturais entre as populações indígenas de diferentes povos.

Tendo como exemplo o ritual do toré, que pode ser disseminado de um povo indígena para outro, pois tornou-se uma instituição unificadora e comum dentre os povos indígenas do Nordeste. Por se tratar de um ritual político que possui uma função essencial sempre que se faz preciso demarcar as fronteiras entre brancos e índios (FERREIRA, 2017, p 26)

Estima-se que vivem no estado de Pernambuco cerca de 45 mil indígenas, sendo a quarta maior população do país, só perdendo para a Amazonas, Mato Grosso do Sul e Pará. Os povos indígenas do estado encontram-se identificados em 12 etnias: Atikum, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankará, Pankaiwká, Pankararu, Entre Serras Pankararu, Pipipã, Truká, Tuxá e Xukuru.

São povos que resistiram a uma série de mudanças ambientais e culturais desde o Brasil Colônia, que lutam e sobrevivem bravamente, e mesmo convivendo com os não-indígenas, conservam suas especificidades culturais. Todos os grupos citados acima se auto identificam como indígenas, e lutaram/lutam pela retomada de seus territórios e pelo reconhecimento étnico de sua população.

Em meio às reivindicações por direitos, os indígenas buscaram efetivar o direito a uma educação escolar diferenciada e intercultural, sendo o Povo Xukuru o primeiro no estado de Pernambuco a inserir em suas pautas a luta por uma educação escolar específica, diferenciada e intercultural, pauta que foi adotada também pelos demais povos. Assim, conquistaram o direito a uma educação diferenciada, com acesso aos conhecimentos da base curricular comum e a utilização de seus saberes e práticas específicas de seus povos, bem como o ensino da língua materna em suas escolas, direito assegurado ainda na Constituição Federal 1988.

Após a promulgação da Constituição Federal, novas leis, pareceres e normas foram criadas a fim de assegurar a educação escolar indígena específica, intercultural e bilíngue, com organização, estruturas e normas próprias de cada povo. A efetivação desses direitos constitucionais e pós-constitucionais é conquistada cotidianamente a partir das lutas instituídas pelos movimentos indígenas e indigenistas em âmbito nacional.

Em Pernambuco, dentre os processos de (re) afirmação da identidade étnica, a educação escolar ocupa espaço central no debate e nas ações do movimento indígena, destacamos, sobretudo, a criação, em 1999, da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), que se configura como um espaço de mobilizações e articulações no campo da educação escolar indígena no estado. Dentre as conquistas para a educação escolar indígena em Pernambuco, destacamos a retomada das escolas nos territórios, as quais foram estadualizadas.

A educação escolar indígena compromete-se com o ensino da história de seu povo, das suas lideranças, da religiosidade, com a luta pelos territórios entre outros direitos. Desta forma, a função educativa da escola está entrelaçada a espaços outros de ensino e aprendizagem, nos quais se constituem o fazer do professor e da professora indígena.

Cerca de 45 mil indígenas vivem em Pernambuco, em sua maioria entre as Regiões Agreste e Sertão do estado, nos territórios indígenas. Conforme o quadro 9, a seguir. Assim como em outras regiões brasileiras, a ocupação do território em Pernambuco começou pelo litoral, onde os indígenas foram muitas vezes utilizados pelos colonizadores como mão-de-obra escrava nos engenhos e nas lavouras. Dado um período de paz aparente e de silenciamento, os índios reagiram ao regime de trabalho forçado através de hostilidades, e devastações de engenhos realizados principalmente pelos Caetés, que ocupavam a costa de Pernambuco.

Quadro 9 - Povos Indígenas em Pernambuco

<b>Povo Indígena</b>	<b>Terra Indígena</b>	<b>População Estimada</b>	<b>Localização</b>
<u>Atikum Umã</u>	Atikum	4.535	Carnaubeira da Penha; Mirandiba; Salgueiro e Belém do São Francisco
<u>Fulni-ô</u>	Fulni-ô	3.921	Águas Belas
<u>Kambiwá</u>	Kambiwá	3.482	Inajá, Ibimirim e Floresta.
<u>Kapinawá</u>	Kapinawá	1.857	Buíque, Ibimirim, Tupanatinga.
Pankará	---	4.000	Carnaubeira da Penha
<u>Pankaiwká</u>	Cristo Rei	Cerca de 150 pessoas*	Jatobá
Pankararu	Pankararu	4978	Petrolândia, Jatobá e Tacaratu
Entre Serras Pankararu	Entre Serras	1428	Petrolândia e Tacaratu
<u>Pipipã</u>	---	1.080	Floresta
Truká	Ilha de Nossa Senhora de Assunção	5.899	Cabrobó
	Ilhas da Tapera e São Felix e Porto Apolônio Sales	250	Orocó

<u>Tuxá</u>	Fazenda Funil	264	Inajá
Xukuru	Xukuru	10.347	Pesqueira
	Xukuru de Cimbres	880	Pesqueira

Fonte: Funai/SEII (acesso em: [https://pi.b.socioambiental.org/pt/Quadro\\_Geral\\_dos\\_Povos](https://pi.b.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos))\* Dados do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade (NEPE)/UFPE.

Acredita-se que os povos indígenas que habitam atualmente a Região Nordeste, e o estado de Pernambuco descendam dos indígenas que viviam no interior na época do Brasil Colônia, dos chamados índios *tapuia*, que eram nômades e não se associaram a língua geral *Tupi*, assim foram mais resistentes ao processo de dominação colonial.

Segundo Oliveira (2004) estes povos passaram por processos de territorialização

[...] processo de territorialização é precisamente o movimento pelo qual um objeto político-administrativo nas colônias francesas seria “etnia”, na América espanhola as “reducciones” e “resguardos”, no Brasil as “comunidades indígenas” — vem a se transformar em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação, e reestruturando as formas culturais (inclusive as que o relacionam com o meio ambiente e com universo religioso) (OLIVEIRA, 2004, p.24).

Assim, compreendemos que estas transformações nas comunidades indígenas acarretaram diversas mudanças em suas práticas culturais. De modo, que os povos indígenas de Pernambuco passaram por dois processos de territorialização: o primeiro ainda no século XVII atrelado às missões religiosas e às políticas de aldeamento, e o outro ainda neste século associado à agência indigenista oficial com os processos de reconhecimento e retomada de territórios no contexto pós promulgação da Constituição Federal.

Durante os primeiros séculos da colonização no Brasil as missões religiosas jesuíticas eram a única forma de “proteção” destinada aos indígenas. Quando os jesuítas foram expulsos, os aldeamentos ficaram sob guarda de ordem religiosa dos Capuchinhos e depois foram entregues a órgãos especiais, contudo, as explorações e injustiças continuaram.

Diante do contexto descrito, entendemos que os processos de territorialização vividos pelos povos indígenas em Pernambuco não podem ser compreendidos como algo que foi pensado e gerido externamente aos povos, reconhecemos que os indígenas protagonizaram a construção de suas marcas identitárias e étnicas individualizadas em

relação a este conjunto similar que denominamos “Índios de Pernambuco”. Um conjunto de ideias e práticas que aproxima esses povos é o cuidado com a natureza sagrada.

A luta dos povos indígenas em Pernambuco está centrada na luta pela Terra. Sendo a *Mãe Terra* que garante a vida a esses povos e os articula culturalmente e epistemologicamente.

Segundo Andrade (2012), o cuidado com a Terra sagrada

[...]Também sustenta um interessante fluxo cultural e epistemológico baseado na ideia da construção do Bem Viver como projeto societário de descolonização, que se pauta por outra ética que valoriza os saberes dos anciãos e das anciãs, o cuidado com a Natureza Sagrada, os princípios da reciprocidade e da organização do trabalho coletivo e a construção de saberes e conhecimentos coletivos, sendo estes um conjunto de ideias e de práticas que aproximam esses 12 povos e os distinguem da sociedade nacional (ANDRADE, 2012, p 6-7).

Neste sentido, a Terra assume o sentido de “lugar”, de onde se “pertence”, de onde os povos indígenas se alimentam espiritualmente, o lugar ao qual pertencem e se reconhecem como povo, elaboram suas identidades, suas trajetórias, mobilizações e subjetividades. Segundo Almeida (2017) as referências culturais destes povos estão associados às matas, às serras e aos rios, aos quais atribuem significados que dão sentido e lógica à sua vida.

Quadro 10 – Povos Indígenas em Pernambuco e sua localização geográfica cultural

<b>Povo</b>	<b>Municípios</b>	<b>Localização Geográfica Cultural</b>
Atikum	Carnaubeira da Penha e Salgueiro	Serra Umã
Entre Serras Pankararu	Jatobá, Tacaratu e Petrolândia	Serrinha
Pankararu	Tacaratu e Petrolândia	Serra de Tacaratu
Pancaiuká	Jatobá	Rio Moxotó
Fulni-ô	Águas Belas	Serra do Comunati
Kambiwá	Inajá e Ibimirim	Serra Negra
Kapinawá	Tupanatinga, Buique, Ibimirim	Vale do Catimbau, Serra Negra
Pipipã	Floresta	Serra dos Pipipã, Serra Negra
Pankará	Carnaubeira da Penha e Itacaruba	Serra do Arapuá
Tuxá	Inajá	Serra Negra
Truká	Cabrobó e Orocó	Ilha da Assunção, Ilha da Onça, Ilha da Tapera

Xukuru	Pesqueira e Poção	Serra do Ororubá
--------	-------------------	------------------

Fonte: Andrade, Lara Erendira et al. Guerreiras – A força da mulher indígena. Centro de Cultura Luiz Freire, Olinda, 2012.

Diante do quadro acima, concordamos com as contribuições de Almeida (2017) que fala da insuficiência de identificar a localização dos povos indígenas apenas através dos municípios, pois a maior parte dos povos tem seus territórios estendidos para além da divisão político-geográfica dos municípios estabelecida na lógica do Estado-Nação, como é caso dos Atikum, Kambiwá, Kapinawá, Pankararu, Entre Serras de Pankararu, Pankará, Truká e Xukuru.

Neste contexto, pensamos que o Estado moderno é um estado colonial que se sustenta a partir do eurocentrismo como única possibilidade epistêmica (QUIJANO, 2005). O Estado-Nação como herança colonial e estruturante da colonialidade, com sua perspectiva de uma só nação, cultura, exército, direito e religião, se encontra atingido e obsoleto, pelas novas demandas do mercado capitalista globalizado, mas também pela emergência dos diversos movimentos indígenas que reivindicam seu espaço ontológico, que foi negado pelo universalismo da modernidade (ALMEIDA, 2017, p 107).

### 2.2.1 Povo Tuxá

A Aldeia Tuxá está situada a 24km da cidade de Inajá, no sertão de Pernambuco. Até 1987, a população vivia na Ilha da Viúva entre a divisa dos municípios de Itacaratuba (PE) e Rodelas (BA), mas, em nome do desenvolvimento econômico do Nordeste, a Companhia Hidro Elétrica do São Francisco – CHESF inundou quatro cidades duas em Pernambuco e duas na Bahia, para construir a barragem de Itaparica que é atualmente chamada Usina Hidrelétrica Luiz Gonzaga (inaugurada em 1988).

O Povo Tuxá foi expulso de seu território original, o que causou a divisão do Povo em três grupos que atualmente vivem nas terras chamadas: Área Indígena da Fazenda Funil situada em Inajá (PE) à margem direita do Rio Moxotó; Área Indígena de Rodelas e Nova Rodelas em Rodelas (BA) e Área Indígena de Ibotirama em Ibotirama (BA). Estima-se que na **Reserva Indígena Tuxá de Inajá/ Fazenda Funil**, PE, com uma área apenas 141 ha (ISA) vive uma população de 1.671 Tuxá (FUNASA 2010).

Não se sabe ao certo a filiação linguística do Povo Tuxá, supondo-se que a sua língua original tenha sido uma língua isolada (Anaí, 1981). Identificados como ‘Tribo Tuxá, da Nação Proká, caboclos de arco, flecha e maracá’, o Povo Tuxá representa uma

das últimas etnias aldeadas a partir do séc. XVII nas diversas missões empreendidas ao curso do Rio São Francisco. Viviam em cerca de 30 (trinta) ilhas no Rio São Francisco, as ilhas temporárias do Rio que surgiam após os períodos de cheia, eram suas casas naturais. Ali viviam, enterravam seus antepassados, e protegiam seus locais sagrados para seus rituais.

A própria cidade de Rodelas originou-se de uma dessas missões, a chamada Missão de São João Batista de Rodelas, a pressão vinda dos pecuaristas da época se encarregou de reduzir cada vez mais o espaço dado as missões o que foi resultando no agrupamento compulsório de vários povos em um mesmo território. Durante o século XIX a população remanescente Tuxá viveu em contato intenso com a população de Rodelas, assim foram chamados “índios misturados”.

Os principais rituais do Povo são o “Toré” e o “Particular”, sendo o primeiro uma manifestação coletiva e de cunho público com a participação de todos os indígenas sem distinção de idade e sexo. Durante a realização do Toré, cânticos e danças são acompanhados da ingestão de Jurema, uso de cachimbos chamados *Xanduca*, e uso de um apito especial de madeira para atrair as forças protetoras do Povo. Já o segundo, trata-se de uma cerimônia fechada, restrita aos adultos Tuxá casados, homens e mulheres. Há também a ingestão da jurema e do fumo nestas ocasiões.

Quanto à organização social do Povo, os Tuxá dispõem de cacique, pajé, capitão e conselheiro. Sendo o cacique uma liderança política importante para o Povo, o pajé quem dirige as práticas rituais, e guarda as tradições. O capitão é um organizador das associações da Aldeia, enquanto que o conselheiro estabelece os vínculos do Povo com a sociedade nacional, representando-os em assembleias, e reuniões. Diferentemente dos demais povos de Pernambuco, no Povo Tuxá a figura do cacique detém um papel menos centralizado.

### 2.2.2 Povo Kapinawá

O Povo Kapinawá descende dos indígenas que habitavam a Aldeia do Macaco, durante o século XVIII, na antiga Missão dos Macacos no município de Buíque entre a mesorregião do agreste e sertão de Pernambuco. Segundo Pereira da Costa, a antiga

missão era constituída por índios *Tapuias* chamados de *Paraquiós* ou *Paratiós*, na paróquia de Ararobá. Foram reconhecidos pelo estado oficialmente no começo dos anos 80, ocupam terras que se estendem entre Buíque, Tupanatinga e Ibimirim, no Vale do Ipanema, no sertão do Moxotó.

Segundo Palitot, 2002:

começam a ser pressionados pelo avanço de uma frente latifundiária e procuram, então, se organizar para conseguir a regularização de suas terras (...) O reconhecimento do grupo foi longo e marcado por vários conflitos, tanto com posseiros e fazendeiros, como entre os próprios índios que vivenciaram um doloroso processo de faccionalismo. (...) Resultado desses conflitos foi a demarcação da área, que contemplou apenas uma parte do seu território tradicional (PALITOT, 2002, p. 80)

Assim, como os demais povos de Pernambuco o reconhecimento do grupo foi marcado por diversos conflitos e episódios de violência, por parte posseiros e fazendeiros. Culminando em tiroteio na vila do Catimbau em 1982, entre os Kapinawá e moradores regionais, resultando na morte de dois moradores regionais. No mesmo ano, através da Portaria nº 793, de 08.11.82, foi criado o Posto indígena Kapinawá.

As aldeias Kapinawá são: Mina Grande, onde há um Posto Indígena, Ponta da Várzea, Riachinho, Pau-Ferro Grosso, Tabuleiro, Quirid'Alho, Lagoa, Marias Pretas, Santa Rosa, Maniçobra, Areia Grossa, Palmeira e Julião. O Território do Sítio Arqueológico do Vale do Catimbau está compreendido na Terra Indígena do Povo Kapinawá e por isso reivindicam um novo estudo que contemple áreas consideradas imprescindíveis para o Povo, locais onde há pinturas rupestres de seus antepassados, além de haver considerável número de famílias indígenas fora do perímetro que foi homologado em 1998, com 12.403 ha.

A vivência do sagrado para os kapinawá se dá principalmente através das furnas, onde os indígenas acreditam que vivam seus antepassados. Expressam sua religiosidade através do Toré, em seus rituais costumam beber o *Anjucá* que é o vinho da Jurema, e receber os espíritos de seus antepassados. Também festejam ao padroeiro católico, São Sebastião sempre ao fim dos meses de janeiro com novenas, missas, zabumba, pífanos e samba-de-coco.

Palitot (2002) relata que antes do movimento de reconhecimento étnico, o Povo Kapinawá costumava reunir-se através dos ritos católicos e do samba-de-coco, tendo aprendido o Toré com outros povos. Tal relato, remontam as etnografias sobre as populações indígenas no Nordeste – a associação entre uma performance ritualística e o reconhecimento étnico e territorial de um povo indígena, além de uma organização específica composta por: cacique, e pajé, e nesse caso, o chefe do posto da FUNAI. Cabe lembrar que,

O toré foi aprendido pelos Kapinawá no bojo de sua organização pelo reconhecimento étnico. No entanto, as práticas e saberes do toré não foram objeto de um mero aprendizado coreográfico ou imitação de práticas religiosas de outro grupo, e muito menos, o resultado de um interesse pragmático pelo reconhecimento territorial, uma manifestação intencional e com interesses específicos de uma etnicidade indígena. (PALITOT, 2002, p. 83)

Assim, consideramos que foram incorporados elementos próprios às práticas culturais Kapinawá, a partir de experiências do grupo e suas vivências comunitárias, bem como das experiências vivenciadas com outros povos.

### **2.3 Educação Escolar Indígena e Pibid Diversidade**

As primeiras escolas destinadas para povos indígenas no Brasil datam do Séc. XVI, através do processo de catequização (BERGAMASCHI E MEDEIROS, 2010). Todavia, essa escola pensada na época da colonização era alheia às diferentes epistemologias indígenas e foi imposta com o fim de integrar, dominar, “civilizar”, tornar o índio cristão e sujeito a um governo.

A partir do século XVIII, com tentativa de incorporação forçada dos indígenas à sociedade nacional, os processos educacionais tentaram negar e silenciar os processos próprios de educação que eram muito anteriores à chegada dos portugueses. O contato interétnico no período colonial foi marcado por violências físicas e práticas de genocídio e etnocídio.

Essa experiência fez com que muitas culturas indígenas fossem sujeitas ao desaparecimento, já que foram consideradas como ameaças ao projeto de homogeneização cultural almejado pelo colonizador (ALMEIDA, 2001). Neste contexto, a oferta de escolarização para os indígenas por meio das missões católicas constituiu-se em um instrumento de imposição de valores e conteúdos eurocentrados. Esse modelo de escola colonial, etnocentrada, assimilacionista e integracionista persistiu no Brasil até 1988 pelo menos do ponto de vista legal, embora em 1970 já houvesse discussões em torno da necessidade de repensar essa perspectiva integracionista.

Neste sentido, a educação escolar foi prometida como uma forma de “proteção”, embora tenha se configurado como um mecanismo de integração e aculturação, nesse contexto a educação que foi preparada para os indígenas incluiu não só o ensino da leitura, mas também conhecimentos de saúde, higiene, aritmética, estudos sociais, e ensinamentos práticos de mecânica, agrícola, entre outros. O objetivo era tornar os índios produtores na região em que vivem, e consumidores das tecnologias produzidas pelos não índios.

Entre as décadas 60 e 70, a discussão em torno de uma proposta de educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada, a partir de diversas organizações indigenistas. Novas missões católicas progressistas passaram a defender os direitos indígenas e assessorar os povos na busca pela efetivação desses direitos, além de buscar o respeito à cultura indígena e o apoio às organizações indígenas, destacamos a criação do Conselho Indigenista Missionário – CIMI. O CIMI atua apoiando os indígenas em diferentes áreas, com assessoria jurídica, parlamentar, educacional, de saúde, etc.

Nesse processo, o CIMI contribuiu com a organização de articulações indígenas que se mobilizaram para reivindicar seus direitos e questionar a política indigenista de viés assimilacionista, em muitas áreas e também na educação, o objetivo era “devolver aos povos indígenas o direito de serem sujeitos, autores e destinatários de seu crescimento” (Relatório da Assembleia Geral do CIMI 1975 apud FELIX, 2008, p. 106). Este movimento também proporcionou as interações interétnicas, e a intensificação dos movimentos próprios indígenas. Essas ações foram desempenhadas como iniciativas desenvolvidas como alternativas aos padrões colonialistas e integracionistas, buscando a recuperação das autonomias negadas durante o processo de colonização.

As primeiras organizações de povos indígenas surgiram no Norte e Centro-Oeste, no Nordeste destacamos a APOINME (Articulação dos povos indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santos) como importante rede de articulação entre diferentes povos. Assim, os anos 80 até a década de 90, foram marcados pela intensa mobilização e fortalecimento dos movimentos indígenas em torno da constituinte, que buscavam a garantia das mudanças nas políticas indigenistas oficiais, tais como: autodeterminação, demarcação de terras, melhorias na saúde e educação. Esse movimento foi crucial para a conquista da Educação Escolar Indígena intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. Daí em diante é considerada a proposição de uma educação escolar indígena autônoma, através da garantia de uma política pública (ALMEIDA, 2001).

Ainda nos anos 70 foi instituído o ensino bilíngue, sendo os indígenas alfabetizados em sua língua materna e crescentemente introduzidos na aprendizagem do português. Contudo, o sistema de educação oferecido aos indígenas nesta época apenas deu continuidade aos trabalhos instituídos nos períodos colonial e imperial, focado na inserção e integração do indígena à sociedade nacional, querendo o adaptar aos novos costumes, línguas e regras.

Apesar da inserção da língua materna no ensino voltado aos indígenas, a lógica de captura da diversidade não se fez diferente do período colonial. “En este proceso dicta reformas atrayentes para las nacionalidades, crea también condiciones para que ellos mismos sean partícipes del proceso de destrucción de su nación em marcha, a través de la democracia y el mercado, como valores del liberalismo” (PATZI, 1997, p 155). A este processo de etnocídio, por meios mais tênues e de longo prazo, vamos chamar “etnofagia estatal” (PATZI, 1999, p 537).

Já nos anos 1990, numa perspectiva de defesa a diversidade sociocultural indígena foi realizado o III Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, onde o documento final mostrava que as maiorias das escolas indígenas até aquele momento trabalhavam com as normas advindas das secretarias de educação, que tinham práticas e conteúdos que não levavam em conta as especificidades da cultura indígena. Com a crescente tendência mundial de debates em torno dos direitos humanos, e a força que deriva dos movimentos sociais, emergem organizações e movimentos para o apoio e a defesa dos povos indígenas, e os próprios povos indígenas se articulam politicamente e lutaram/lutam pelos seus direitos e projetos de futuro.

Estes novos apontadores políticos são afirmados pela constituição de 1988, como já citado, e serviram de impulso para um processo de lutas e mudanças históricas para os Povos Indígenas no Brasil. A partir deles, a política integracionista e homogeneizadora proposta pelo governo dá lugar a um novo paradigma onde estes povos se tornam sujeitos de direitos. As políticas educacionais pós 1988 passam a se embasar no respeito aos conhecimentos e culturas indígenas, valorizando as identidades étnicas. “Pela situação em que viviam, os índios em geral, e os Xukuru em particular, perceberam sempre mais que era preciso estudar também outros assuntos, ligados à sua vida e à sua sobrevivência” (WELLEN, p 270, 2002)

Assim, os povos assumem o protagonismo sobre a implementação das políticas de educação escolar indígena (EEI) e exigem a efetivação e o respeito às especificidades de cada povo. Em 1991, foi estabelecido o decreto presidencial Nº 26 que atribui ao Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade de coordenar as ações voltadas à educação escolar indígena, em todas as modalidades e níveis de ensino, executadas pelas secretarias municipais e estaduais de educação. Em Pernambuco, paralelamente ao processo de retomada aos seus territórios originários, os povos começam a conceber outra escola, não mais a escola proposta pelo Estado brasileiro deve lhes proporcionar uma formação escolar, mas a escola que os povos indígenas ressignificam com outros sentidos diferentes da assimilação e aculturação.

As mobilizações dos povos indígenas em Pernambuco bem como a “retomada” de parcelas significativas de seus territórios tradicionais, despertou nesses povos, como também cidadão do Estado-nação e, portanto, sujeitos de direito, a possibilidade de obterem acesso aos bens e serviços públicos de que necessitam para o bem-estar comum de suas etnias. Dentre estes bens e serviços, a educação escolar se configurou como condição fundamental para a emancipação e autonomia dos povos, uma vez que, devido ao longo período de contato e das trocas interculturais, necessitam de conhecer os mecanismos de funcionamento da chamada sociedade nacional, da qual também fazem parte. (CUNHA JÚNIOR, 2016, p 16).

Naquele período, as diferentes etnias de Pernambuco fizeram diagnósticos sobre suas escolas, sobre os perfis e normas para a contratação de professores e professoras, as estruturas e materiais didáticos que dispunham. O MEC passou a promover fóruns que resultaram em orientações e regulamentações aos entes da federação para as adequações necessárias para a implementação da EEI. Em 1994, aconteceu o 1º Seminário de Educação Indígena de Pernambuco, promovido pela Secretaria Estadual de Educação, onde, após debates sobre as condições das escolas indígenas do estado, por meio da escuta

dos povos, foram apresentadas propostas dos povos para a superação do quadro de insuficiências que a EEI enfrentara na época. A partir deste evento, e com a colaboração do Centro de Cultura Luiz Freire e do Conselho Indigenista Missionário – Regional Nordeste iniciou-se a construção da educação diferenciada, específica e intercultural no estado de Pernambuco.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB cita a educação para os povos indígenas, no artigo 32 estabelece que seja “[...] assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Em 1998, é lançado o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas – RCNEI que oferece subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar visando um melhor atendimento aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas.

A nível nacional, ainda nos anos 90, especificamente em 1999, a Resolução n° 3/99 e o Parecer n° 14/99 estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, ressaltam a responsabilidade do Estado para com as escolas indígenas e versa sobre a formação de professores e professoras indígenas. A nível local, a indigenista e pesquisadora Eliene Amorim de Almeida que assessorava o trabalho do CIMI aqui em Pernambuco, nos relatou em conversa como se deu esse processo da EEI aqui no estado:

no contexto que eu comecei a trabalhar (no CIMI) que foi justamente no início do ano 91, que estava havendo toda uma mudança também na legislação educacional brasileira devido a constituição de 88, é que eu não participei desse processo[...]Mas, as lideranças indígenas participaram desse processo, então as lideranças indígenas, inclusive as daqui de Pernambuco já vinham nessa discussão da necessidade de pensar essas escolas [...]foi debaixo de um pé de mangueira lá na aldeia Lagoa, naquela época se auto reconheciam 7 povos indígenas[...] E aí, as professoras... a gente perguntava quem era indígena, as professoras tinham vergonha, mesmo, as vezes era filha de cacique, filha de pajé, filha de uma liderança importante, mas tinham vergonha de assumir essa identidade. Então, a discussão sobre “quem eu sou” nesse processo de identidade e na relação com a luta do meu povo foi um grande... Isso vai se constatar quando a gente vai de 1992 para 1999 quando é criada a COPIPE, é quando as professoras indígenas resolvem dizer: “eu sou indígena, essa é a minha identidade e estou junto com meu povo nessa luta”. [...]a luta do meu povo, e a luta do meu povo é por território. (ALMEIDA, em abril de 2021)

Como mencionado anteriormente no texto, o CIMI teve um papel de assessoramento junto aos indígenas nos processos de retomada dos territórios e dos direitos, nesse sentido destacamos o trabalho realizado pela professora Eliene Almeida que assessorou os povos especificamente na construção de uma proposta de educação

escolar indígena aqui em Pernambuco. O relato citado nos mostra como a identidade étnica e luta pelo território estão atreladas nos processos históricos vivenciados pelos indígenas em Pernambuco.

Traçando um paralelo entre a discussão sobre EEI que iniciou-se ainda no final dos anos 1970 no Norte do país, e a discussão sobre a EEI aqui no nordeste que somente ganha força em 1990 – ressaltamos que a dinâmica vivida pelos povos aqui do Nordeste deu-se de modo diferente, uma vez que os povos do Norte já tinham seus territórios “garantidos” e os povos do Nordeste estavam lutando pela retomada de seus territórios tradicionais, então aqui em Pernambuco a luta por uma educação diferenciada vem intimamente atrelada aos processos de retomada. Como bem nos conta, o indigenista e na época coordenador do CIMI/NE:

como as equipes do CIMI de lá (do Norte) sempre atuaram com povos que estão em situação que a terra já estava mais ou menos garantida – ou porque ela já era demarcada ou porque era uma região muito distante e os invasores não chegavam facilmente – nessa região Norte, por exemplo, o CIMI já desde os anos 70 vinha trabalhando com educação escolar indígena. [...] E aqui na região Nordeste, como os povos não tinham terra, a gente tinha muitas dúvidas se deveria começar com um trabalho de educação. Eu mesmo acho que não era muito simpático. E Eliene é quem vai abrir essa discussão, porque a gente tinha medo que a pauta de educação, ou a própria pauta de saúde, pudesse atrapalhar a organização da luta pela terra. (FEITOSA, em abril de 2021).

A esse processo educativo vivenciado no seio das retomadas territoriais, aqui no Nordeste nos anos 1990, Rosane Freire Lacerda (2021) nomeou *Pedagogia Retomada* que:

Trata-se de uma perspectiva que vê a pedagogia como parte de um tipo de experiência coletiva, não institucional – na verdade “clandestina” de uma certa forma, devido aos riscos que envolve –, e que enquanto dimensão pedagógica não está associada a nenhum “produto” ou objetivo específico, sendo ela mesma – a retomada – a prática pedagógica experienciada por todos e todas nela envolvidos e envolvidas. (LACERDA, 2021, p 216).

Podemos então perceber que aqui no Nordeste inaugura-se uma pedagogia diferenciada baseada no aprendizado coletivo que se dá nos processos de reivindicação vivenciados no âmbito das retomadas dos territórios. Constituindo-se numa pedagogia, no sentido proposto por Walsh (2009, p.26.) compreendida “como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial”.

Quando em 1999, no território do povo Xukuru do Ororubá, ocorreu o 1º Encontro de Professoras e Professores Indígenas de Pernambuco, com a participação das etnias – Xukuru do Ororubá, Truká, Pankararu, Kambiwá, Atikum, Kapinawá, Fulni-ô, Tuxá, Pipipã, onde foram debatidos as ausências relacionadas à EEI no estado, estabeleceu-se então uma representação coletiva dos povos de Pernambuco voltada para a EEI, a Copipe – Comissão de Professores e Professoras Indígenas de Pernambuco. A autonomia organizada pela Copipe passou a ser notada pelas mobilizações articuladas através da representação coletiva, os encontros são frequentes e ocorrem de duas a três vezes por ano, financiados com recursos próprios e apoio político-pedagógico do Centro de Cultura Luiz Freire e do Conselho Indigenista Missionário, ocorre em diferentes territórios indígenas.

Sendo assim, vale destacar que o CCLF se constituiu como um espaço de discussão e trabalho que buscou implementar práticas educativas de formação de professores e professoras indígenas, e que tornou-se um local propício para a construção de uma proposta de educação escolar indígena junto aos povos de Pernambuco. Conforme a fala da professora Eliene que trabalhou até 1994 junto ao CIMI, quando passou a trabalhar no CCLF que possibilitou a inserção de mais pessoas na equipe de educação voltadas a colaborar com a proposta EEI que vinha desenvolvendo-se no estado:

o CIMI por conta da situação da terra e da violência muito grande que tinha, tinha essa prioridade da luta pela terra e do combate a violência contra os povos indígenas e o Centro Luiz Freire era aquele local adequado para trabalhar com política pública, que tinha práticas educativas de formação de professores. (ALMEIDA, em abril de 2021).

Paralelamente às normatizações que estavam ocorrendo na época e diante dos limites que as escolas municipais apresentavam dentro dos territórios indígenas em oferecer a educação pleiteada pelos povos – limites que se davam principalmente pelo controle político das elites locais municipais – no 7º Encontro da Copipe que aconteceu no Território Kambiwá, em 2002, os povos firmaram a opção pela estadualização da EEI, transferindo a gerência das escolas indígenas para a secretaria de educação do Estado de Pernambuco. Os povos indígenas sugeriram uma relação dialogada com o Estado para a implementação e a gestão da EEI, onde teriam autonomia para construir os conteúdos escolares e tomar as decisões relativas às escolas nos territórios.

Segundo Cunha Júnior (2016) diante dos limites que EEI apresentava naquele contexto, e graças aos debates interétnicos propiciados pela Copipe, a comissão começou a ponderar sobre a manutenção das escolas indígenas na esfera municipal. Daí, começou a luta pela estadualização ou a federalização das escolas indígenas do Estado. A federalização começou a ser discutida em um contexto em que estava sendo votada no Congresso a criação do Estatuto dos Povos Indígenas, e entre as várias propostas de emenda, havia entre elas a defesa que a EEI fosse responsabilidade da União, com intuito de criar um sistema próprio para a EEI que pudesse atender as especificidades dos diferentes povos. Mas, naquele momento a proposta da federalização da EEI não obteve força política necessária para sua aprovação.

Assim, diante da impossibilidade da federalização e das fragilidades dos sistemas municipais, os povos indígenas de Pernambuco se mobilizaram em prol da estadualização das escolas. Abrindo um espaço de debate com a Secretaria Estadual de Educação para que as políticas de educação diferenciada pudessem ser pensadas e institucionalizadas. A estadualização das escolas indígenas requereu novos arranjos institucionais para que fosse inserida essa modalidade no organograma da secretaria estadual de educação, acarretou processos para admitir pessoal, professores e professoras indígenas, além de transferir efetivamente a gerência das escolas indígenas dos municípios para o Estado.

Atualmente, de acordo com os dados fornecidos pela Unidade de Superintendência de Política Educacional Indígena da Secretaria Estadual de Educação (SEE) de Pernambuco, há atualmente no Estado 149 (cento e quarenta e nove) Escolas Indígenas, 1.842 (um mil oitocentos e quarenta e dois) docentes indígenas atendendo ao total de 16. 087 (dezesesseis mil e oitenta e sete) estudantes indígenas pertencentes aos diversos povos que residem no Estado.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/01 trata a EEI como modalidade de ensino e estabelece para ela e para as demais modalidades de ensino: diretrizes, objetivos, metas e prazos de cumprimento, orientando as ações dos Estados, Municípios e da União. Ainda nos primeiros anos do milênio, em 2003 é instituída a SECAD Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, posteriormente chamada SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

Diversidade e Inclusão<sup>7</sup> com intuito de embasar o reconhecimento da diversidade cultural nas políticas de ações educacionais. A Secretaria oferecia auxílio financeiro e técnico para os cursos de formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio e superior, além de subsidiar à construção, reforma ou ampliação de escolas indígenas.

A Secadi foi crucial para a implementação do Prolind – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas, o principal objetivo do programa era apoiar financeiramente cursos de licenciatura especificamente destinados à formação de professores de escolas indígenas, as chamadas licenciaturas indígenas ou licenciaturas interculturais. Mas o programa não se constituiu como uma política de apoio permanente, sendo a liberação de fluxos financeiros condicionada pela criação de editais que selecionam os projetos das universidades públicas interessadas.

Em Pernambuco, no ano de 2008 a Universidade Federal de Pernambuco –UFPE, depois de um amplo trabalho junto à COPIPE, ao CIMI, e ao CCLF, submete-se ao edital 01 do PROLIND/MEC/SESu onde a proposta foi aprovada no mesmo ano. As aulas do curso de formação de professores e professoras indígenas em nível superior iniciaram-se em 2009, no Centro Acadêmico do Agreste em Caruaru-PE, alternando-se em *Tempo Comunidade* nos territórios dos povos indígenas e em *Tempo Universidade*. Conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso,

O contexto da criação da Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE foi pensado no bojo do crescimento das lutas dos movimentos sociais no país e em Pernambuco. As lutas envidadas pelas comunidades indígenas levaram o governo de Pernambuco a criar na secretaria de Educação uma diretoria para tratar das especificidades das escolas indígenas pernambucanas, que se tornou uma Superintendência de Educação Indígena. (PPCLII/UFPE, 2017, p 15)

O curso veio a corroborar as reivindicações dos indígenas no Estado, além de fortalecer as conquistas alcançadas no âmbito da gerência educacional do estado, e sobretudo, promover uma formação em nível superior específica e pautada pelos princípios da interculturalidade crítica. Além de atender ao Decreto nº 6.861/2009 define a organização da EEI em Territórios Etnoeducacionais.

---

<sup>7</sup>Antes, SECAD, depois SECADI – adicionada a letra “I” como representante do termo Inclusão, e extinta em 2019.

O Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais<sup>8</sup> só foi assentido pelos povos do Estado em 2014, possibilitando a formação do 25º Território Etnoeducacional do país, sendo esse em Pernambuco, constituído por um colegiado para a gestão da educação escolar indígena composto por um representante de cada etnia do Estado e profissionais da secretaria de educação do estado, de universidades e institutos federais, e representantes da Funai. O programa só foi implementado no Estado, depois de muitos debates em torno do PNTE, inclusive em 2009, os povos em reunião com a Copipe<sup>9</sup> chegaram a fazer menção de concordância a uma moção de repúdio feita pelos povos indígenas do Nordeste a tal programa, afirmando que tratava-se de um programa instituído pelo Governo Federal de modo autoritário e sem a consulta prévia aos povos indígenas. Na prática o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais não se concretizou, e ficou apenas no papel.

No eixo das políticas públicas para a EEI, destacamos também que o programa PROLIND foi estratégico para os povos indígenas, pois fomentou a implementação de ações objetivas visando à efetivação de sistemas escolares indígenas em Pernambuco, além de promover o acesso ao ensino superior para professores e professoras que, muitas vezes, já atuavam em escolas nas suas comunidades.

Outro destaque que trazemos sobre a EEI em Pernambuco, é que a existência da licenciatura intercultural possibilitou a alguns professores e professoras indígenas a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no contexto da diversidade – Pibid Diversidade que busca o aprimoramento e valorização da formação de professores e professoras para o exercício da Educação Escolar Indígena e do Campo, um programa específico para as licenciaturas vinculadas PROLIND e PROCAMPO.

Segundo Silva e Silva (2015) o Pibid Diversidade “amplia o diálogo com a educação escolar indígena e ensina fortalecer a educação própria e diferenciada, contemplando ações outras que fortaleçam os saberes tradicionais e permitam o diálogo com as diferenças” (p 151). Neste sentido, o programa aproxima-se a nosso ver, como uma prática decolonial já que busca revalorizar os conhecimentos dos diferentes povos,

---

<sup>8</sup>Decreto presidencial nº 6.861/2009 “consiste em um conjunto articulado de ações de apoio técnico de financeiro do MEC aos sistemas de ensino, para a organização e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena”.

<sup>9</sup> Documento Final do XVII Encontro da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco – COPIPE. Disponível em: <https://cimi.org.br/2009/11/29608/> (acesso em: 20/08/2020).

aliados às contribuições das lideranças indígenas e assim traças caminhos entre as escolas dos territórios e os sábios da própria comunidade.

Assim, o Pibid Diversidade ocupou o debate acadêmico, e mesmo assim o programa sofreu cortes advindos do governo federal, interrupções, e a descontinuidade, tão recorrente nas políticas educacionais no Brasil. Apesar das reivindicações por parte dos sujeitos indígenas e do FORPibid (Fórum dos coordenadores institucionais do Pibid).

Um outro destaque que fazemos é que ainda em 2018, o CIMI já denunciava a ruptura da agenda de políticas indigenistas via políticas públicas estatais desde o impedimento da presidenta Dilma Rousseff (em 2016) com a publicação “Congresso Anti-Indígena: Os parlamentares que mais atuaram contra os direitos dos povos indígenas” que apontava os retrocessos políticos que estavam sendo propostos no Congresso Nacional, o adentramento do viés neoliberal e neofascista que tem tomado as ações estatais fomentaram a extinção da SECADI promovendo a descontinuidade dos projetos e ações que vinham sendo construídos em torno da EEI no Brasil.

As construções coletivas proporcionadas pela Copipe e pela formação de professores e professoras na licenciatura intercultural abriram espaços para formulações e conceituações sobre interculturalidade e as especificidades da EEI, além de favorecer práticas pedagógicas em diálogo, dentro do complexo sistema público de educação do estado (CUNHA JÚNIOR, 2016). Os avanços existentes até o momento ilustram as habilidades dos povos indígenas em elaborar estratégias políticas para alcançar direitos frente ao estado.

Atualmente, diversos desafios tem se colocado aos Povos Indígenas no Brasil entre os principais, destacamos a disseminação de um discurso de ódio que normaliza ações genocidas, a ampla defesa do agronegócio, a paralisação dos processos de retomada dos territórios tradicionais, além do resgate da ideia de integração dos indígenas à “sociedade nacional”. Contudo, reafirmamos o protagonismo dos diferentes povos que constituem a população indígena no Brasil, no sentido de manterem as suas pautas de luta e resistência a favor da vida, da Terra, dos ecossistemas, da preservação da natureza, além de seguirem resistindo e promovendo seus próprios modos de vida.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

#### 3.1 Pensamento Decolonial – um projeto de *Transgressão (ões) e Insurgência (s)*

Esta subseção do texto está organizada em três partes. Na primeira buscaremos apontar as motivações que nos levaram a escolher o Pensamento Decolonial como a lente teórica a ser utilizada em nosso trabalho. Na segunda, faremos um relato breve das origens e influências teóricas das quais o Pensamento Decolonial se deriva. E por fim, evidenciaremos como o Pensamento Decolonial nos apresenta perspectivas outras da história, da modernidade e da ciência, a partir da conquista da América sob a luz dos conceitos de colonialismo e colonialidade.

##### 3.1.1 A escolha do referencial teórico: motivações que nos trouxeram até aqui

Nosso interesse é compreender as concepções de professores e professoras indígenas de Pernambuco acerca dos significados do Pibid Diversidade para sua formação, perpassando por conceitos caros ao Pensamento Decolonial, como: Colonialismo e Colonialidade, Interculturalidade, Interepistemicidade e Diferença Colonial.

A razão inicial se dá pelo fato de que consideramos que a implementação de um programa estatal voltado para a formação de professores e professoras indígenas pode ser duplamente interpretada. Por um lado, demonstra certo avanço no âmbito das políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena, e por outro lado, é o Estado que vai definir como e quais ações serão implementadas na formação de professores e professoras indígenas. Nesse sentido, a perspectiva teórica que adotamos contribui com a discussão à medida que situa a historicidade da temática e elucida os sentidos e as compreensões que são dadas aos conceitos de Interculturalidade e Diferença Colonial no âmbito do Programa.

A segunda razão dá-se ao fato de que nos interessa investigar a interculturalidade enquanto projeto político, e não somente como mera relação entre diferentes culturas. De modo que se faz necessário pensar como a modernidade se constituiu, e aos inúmeros processos de subordinação aos quais os povos originários de Abya Yala<sup>10</sup> foram

---

<sup>10</sup>**Abya Yala** na língua do povo Kuna significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento” e é sinônimo de América. A América teve outras denominações - **Terras Guarani** (envolvendo parte da Argentina, do Paraguai, sul do Brasil e Bolívia), **Tawantinsuyu** (a região do atual Peru, Equador e Bolívia),

submetidos historicamente. Portanto, para nós, fazer uso da denominação Abya Yala é parte de um projeto político outro.

A terceira razão advém do fato de que vamos tratar da formação de professores e professoras indígenas – sujeitos e vítimas da Colonização e da Colonialidade. De modo que esses povos vivenciaram/vivenciam processos históricos, políticos e sociais que poderão ser compreendidos de melhor forma a partir dos conceitos de Colonialidade em suas mais variadas dimensões (ser, poder, saber, e da natureza) e da Diferença Colonial.

### 3.1.2 Do Pós Colonial à Decolonialidade

O Pensamento Decolonial, embora não se confunda com o Pensamento Pós-Colonial, é constituído por um conjunto de autores e autoras que dialogam com as teorias emergidas na Ásia e na África, nas lutas de vários países pela libertação nacional, que produziram reflexões sobre o que o Colonialismo significou para os países que foram colonizados pela Europa. Segundo Rosevics,

O projeto pós-colonial é aquele que, ao identificar a relação antagônica entre colonizador e colonizado, busca denunciar as diferentes formas de dominação e opressão dos povos. Como uma escola de pensamento, o pós-colonialismo não tem uma matriz teórica única, sendo associado aos trabalhos de teóricos como Franz Fanon, Albert Memmi, Aimé Césaire, Edward Said, Stuart Hall e ao Grupo de Estudos Subalternos, criado na década de 1970 pelo indiano Ranajit Guha. (ROSEVICS, 2017, p. 187).

Dentre as influências que inspiraram os estudos pós-coloniais, Sérgio Costa (2006) destaca: a formação do discurso social (a partir das contribuições de Jacques Derrida e Michael Foucault); a descentralização das narrativas e dos sujeitos contemporâneos, (a partir das contribuições de Jean-François Lyotard) e os estudos culturais britânicos desenvolvidos na Birmingham University's Center for Contemporary Studies.

A maioria das pesquisas pós-coloniais seguiu a vertente dos estudos literários e culturais, fazendo a crítica à modernidade eurocentrada, análise da representação do

---

**Anahuac** (região do atual México e Guatemala), **Pindorama** (nome com que os Tupi designavam o Brasil), entre outras. Contudo, adotamos a denominação Abya Yala por ser a mais aceita entre os povos originários do continente, na investida de consolidar um sentimento de unidade e pertencimento. Para melhor compreensão ver: PORTO-GONÇALVES, 2012 - “A Reinvenção dos Territórios na América Latina/Abya Yala”

ocidente e do oriente, e das consequências do colonialismo para a construção das identidades no período pós-independência. Para os estudos pós-coloniais, o colonialismo não significou sumariamente destruição e espoliação apenas, e sim, antes disso, o início do projeto moderno que culminaria em desenvolvimento e modernização. Sendo esta falácia amplamente reproduzida tradicionalmente pelas ciências sociais e pela filosofia.

A teoria pós-colonial vem demonstrar que qualquer narrativa de modernidade que não considere os impactos da experiência colonial na formação das sociedades modernas, não seria apenas uma narrativa incompleta, mas, sobretudo ideológica. Quando Foucault caracteriza as sociedades e as instituições modernas acresce a discussão quando diz que foi a partir do Colonialismo que gerou-se o *poder disciplinar*. De modo que o Estado-nação operaria como uma “máquina geradora” de sujeitos disciplinados, e isso, tem seu nascedouro com o surgimento dos estados modernos. O que Walter Mignolo (2003) vem chamar de sistema-mundo-moderno/colonial.

Para Mignolo (2007), Dussel (1993) e Wallerstein (1990/1974), o Estado moderno não foi um evento ou unidade abstrata, um dado momento histórico separado do sistema de relações mundiais, para os autores, os Estados modernos se configuram a partir de 1492, com a invasão de Abya Ayla que seria chamada de América, e é na “invenção” e exploração desse *Novo<sup>11</sup> Mundo* que se estabelece um novo padrão internacional de poder.

Nos anos 70 e 80 a inquietação dos estudos pós-coloniais esteve em compreender como os territórios e povos que foram colonizados são construídos na narrativa do colonizador, e como o colonizado se constrói a partir dessas narrativas amplamente difundidas na modernidade. Os estudos vindos do orientalismo difundidos por Edward Said podem exemplificar esta constatação, assim como Costa informa

O orientalismo caracteriza, assim, um modo estabelecido e institucionalizado de produção de representações sobre uma determinada região do mundo, o qual se alimenta, se confirma e se atualiza por meio das próprias imagens e conhecimentos que (re) cria. O oriente do orientalismo, ainda que remeta, vagamente, a um lugar geográfico, expressa mais propriamente uma fronteira cultural e definidora de sentido entre um nós e um eles, no interior de uma relação que produz e reproduz o outro como inferior, ao mesmo tempo que permite definir o nós, o si mesmo, em oposição a este outro, ora representado como caricatura, ora como estereótipo, e sempre como uma síntese

---

<sup>11</sup>Esse novo significa o primeiro e fundante silêncio sobre o que aqui havia, até porque não se reconhece sequer seus nomes próprios. O descobrimento do novo continente foi o encobrimento dos seus povos (PORTO-GONÇALVES, 2012, p 5).

aglutinadora de tudo aquilo que o nós não é e nem quer ser. (COSTA, 2006, p. 86)

No âmbito das ciências sociais, o pensamento pós-colonial questiona a perspectiva teórica que divide o mundo em primeiro, segundo, e terceiro mundo, caracterizada pelo discurso desenvolvimentista e eurocentrado, hierarquias de raça, de gênero, e de etnias que são elementos fundantes das relações econômicas e políticas que dão sustentação ao capitalismo, o que o torna um sistema cultural (GROSFOGUEL, 2010). Assim, a teoria pós-colonial põe em xeque as relações de poder e as formas de conhecimento que colocam o sujeito europeu em situação de privilégio, sendo um dos efeitos cruéis da dominação da razão instituída pelo Ocidente. De modo que, pensar o Oriente como invenção do Ocidente e o colonizado como *outsider* constitutivo do colonizador foram ideias que provocaram uma revolução nos modos de pensar o outro, o racismo e o sofrimento. (BALLESTRIN, 2013, p. 92)

Na década de 1980, o Grupo Sul Asiático de Estudos Subalternos, sob a liderança de Ranajit Guha tornou-se conhecido fora da Índia, o que contribuiu para que o pensamento pós-colonial se constituísse como movimento político-intelectual. Em um contexto de globalização, a crítica pós-colonial vem somar com os Estudos Culturais na Inglaterra e nos Estados Unidos, principalmente, com as categorias de cultura e identidade, migração e diáspora (BALLESTRIN, 2013, p. 93), fortalecendo críticas à lógica colonial da modernidade. Ainda segundo a mesma autora, os primeiros autores que se popularizaram no Brasil foram: Homi Bhabha, Stuart Hall e Paul Gilroy, pois, tiveram suas obras traduzidas para o português e ganharam espaço nas ciências sociais brasileiras.

Já nos anos 1990, é que se encontram as origens do grupo Modernidade/Colonialidade – M/C, nos Estados Unidos. Em 1992, há a reimpressão do texto de Aníbal Quijano “Colonialidad y modernidad-racionalidad” – E assim, um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas que viviam nos Estados Unidos fundam o que seria chamado Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos. Conforme indica o “Manifiesto inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios subalternos:

El trabajo del Grupo de Estudios Subalternos, una organización interdisciplinaria de intelectuales sudasiáticos dirigida por Ranajit Guha, nos ha inspirado a fundar un proyecto similar dedicado al estudio del subalterno en América Latina. El actual desmantelamiento de los regímenes autoritarios en Latinoamérica, el final del comunismo y el consecuente desplazamiento de los proyectos revolucionarios, los procesos de redemocratización, las nuevas

dinámicas creadas por el efecto de los mass media y el nuevo orden económico transnacional: todos estos son procesos que invitan a buscar nuevas formas de pensar y de actuar políticamente. A su vez, la redefinición de las esferas política y cultural en América Latina durante los años recientes ha llevado a varios intelectuales de la región a revisar algunas epistemologías previamente establecidas en las ciencias sociales y las humanidades. La tendencia general hacia la democratización otorga prioridad a una reconceptualización del pluralismo y de las condiciones de subalternidad al interior de sociedades plurales. (GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDOS SUBALTERNOS, 1998).

Para Grosfoguel (2008), a ramificação do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos deu-se ao fato de que os pesquisadores e pesquisadoras vinculados ao grupo, em sua maioria, apesar de serem latino-americanos viviam nos Estados Unidos e reproduziam em suas investigações a epistemologia predominante por lá, as referências eram autores europeus como: Foucault, Derrida e Gramsci, além do indiano Ranajit Guha.

O uso majoritário de autores europeus passou a ser visto como uma incoerência em relação ao objetivo principal do grupo, que era de romper com a tradição eurocêntrica de pensamento. É neste contexto, que surge a crítica Decolonial, trazendo a necessidade de *decolonizar* – no sentido de fazer insurgir, a (s) epistemologia (s) latino-americana (s). Era preciso decolonizar não apenas os estudos subalternos, mas também os pós-coloniais.

Aqueles que compreendiam o Pensamento Decolonial como uma crítica ao eurocentrismo feita pelos silenciados e subalternizados, começam a se reunir ainda em 1998, dando condição para o nascedouro da Rede Modernidade/Colonialidade<sup>12</sup> – M/C, a partir de encontros e reuniões entre intelectuais latino-americanos e americanos de diferentes países e de diversas áreas de conhecimento, o que configura o Pensamento Decolonial como um projeto transnacional e transdisciplinar, e ao mesmo tempo, sem a pretensão de fazer-se universal.

Destacamos entre seus principais expoentes: Aníbal Quijano; Arturo Escobar; Catherine Walsh; Edgardo Lander; Enrique Dussel; Madolnado Torres; Paulo Freire<sup>13</sup>;

---

<sup>12</sup> Adotamos o termo “Rede” em concordância com Grosfoguel, que diz “no existe un grupo de modernidad/colonialidad, eso es una ficción. Es una gran ficción, no existe tal cosa. Lo que existe es una red, y es una red muy débil. La gente cree que esto es un grupo y que pensamos igual. No, aquí nadie piensa igual. La red es heterogénea y en su interior existen fuertes críticas” (2013, p. 42).

<sup>13</sup> Assim como Penna (2014) “argumento que a proposta da perspectiva decolonial tem, assim com a obra de Freire, um valor pedagógico na medida em que questiona os referenciais eurocêntricos a partir dos quais o conhecimento no campo das ciências sociais é produzido” (p. 183).

Ramón Grosfogué; Rita Segato; Santiago Castro-Gomez; Walter Dignolo. Todos compartilham do mesmo lócus de enunciação – A América Latina ou Abya Yala, não se tratando apenas de um espaço geográfico, mas compreendendo Abya Yala como um território sócio-político, cultural e epistêmico tramado também pelas relações do colonialismo.

O que estamos defendendo como Pensamento Decolonial representa um movimento de resistência – teórico, epistêmico, cultural, político, pedagógico e prático – que vai de encontro à lógica instituída pela Modernidade/Colonialidade. Preferimos utilizar o termo “decolonial” e não “descolonial”. A Rede M/C nem sempre convergiu em suas considerações e pensamentos, Dignolo (2008) apresenta a *opção Descolonial ou Pensamento Descolonial*, como:

A opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender [...] conhecimento ocidental e razão imperial/ colonial compreendo o conhecimento que foi construído nos fundamentos das línguas grega e latina e das seis línguas imperiais européias [...] Pensamento descolonial significa também *o fazer* descolonial, já que a distinção moderna entre teoria e prática não se aplica quando você entra no campo do pensamento da fronteira e nos projetos descoloniais (MIGNOLO, 2008, p. 290-291)

Contudo, adotamos o termo “Decolonial” pelos motivos expostos por Walsh (2009, p. 15-16), a autora prefere utilizar o termo “decolonial”, suprimindo o “s” para marcar uma distinção com o significado de descolonizar em seu sentido mais clássico. A fim de salientar que a intenção não é desfazer o colonial, revertê-lo ou superá-lo pelo momento pós-colonial. A intenção é defender um posicionamento contínuo de *transgredir e insurgir*. Nas palavras da autora:

Suprimir la “s” y nombrar “decolonial” no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del “des”. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento –una postura y actitud continua– de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas (WALSH, 2009, p. 15).

Assim, o termo Decolonialidade vem referir-se ao esforço por “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é –estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade” (WALSH, 2009, p. 27) ainda nas palavras da mesma autora:

lo decolonial –y la decolonialidad– no son planteamientos nuevos ni tampoco categorías teórico-abstractas. Han sido, desde la colonización y esclavización, ejes de lucha de los pueblos sujetos a esta violencia estructural, asumidos como actitud, proyecto y posicionamiento –político, social y epistémico– ante (y a pesar de) las estructuras, instituciones y relaciones de su subyugación (WALSH, 2008, p. 135).

O que nas palavras de Mignolo (2007) seria uma “energia que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, no si cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad”. Trata-se de buscar alternativas, historiografias, e projetos de vida *outros*, assim como os povos indígenas em Pernambuco que lutam e resistem buscando fortalecer seus próprios modos de viver, ser, e estar no e com o mundo sem se deixar dominar pela lógica da modernidade, mesmo após inúmeros processos de violência e usurpação de direitos.

O par modernidade/colonialidade assumido na escritura desses autores deve-se ao destaque que partilham da ideia de que a colonialidade (diferente do colonialismo que teve data para findar seu domínio sobre as colônias) é constitutiva, elemento fundante e não derivativa da modernidade, tomando a colonialidade como “lado obscuro” da modernidade, “la colonialidad es el sitio de enunciación que revela y denuncia la ceguera de la narrativa de la modernidad desde la perspectiva de la modernidad misma” (ESCOBAR, 2003, p 35-36). De modo que, a ideia emancipatória e hegemônica da modernidade se esvai, ao revelar-se que ela (a modernidade) só tornou-se possível a custas da opressão colonial que se impôs aos povos “conquistados” em Abya Yala e em outros continentes.

É neste sentido que Mignolo (2003) e Quijano (2005) infantizam o processo de subalternização dos saberes, epistemologias, cosmovisões, a partir da constituição do sistema-mundo/moderno/colonial, através dos conceitos de *colonialidade do poder*<sup>14</sup> - um

---

<sup>14</sup>A *colonialidade do poder* é um conceito desenvolvido originalmente por Aníbal Quijano, em 1989, e amplamente utilizado pelo grupo. Ele exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo.

modelo hegemônico global de poder, instaurado desde a conquista, que articula raça e trabalho, espaços e gentes, de acordo com as necessidades do capital e para o benefício dos brancos europeus. Assim, o conceito de Colonialidade permite-nos compreender que as formas coloniais de dominação perduram mesmo após o fim das colônias, engendradas e mantidas pelo sistema-mundo/capitalista/moderno/colonial<sup>15</sup>.

A Colonialidade permeia a vida humana nos eixos: trabalho, sexo, subjetividade, conhecimento, linguagem, religião, etnias, raças, entre outros, portanto, a Colonialidade abarca sistemas complexos de hierarquias, e por isso a Rede M/C parte do pressuposto que além da Colonialidade do poder, há também as dimensões *do ser, do saber, e da natureza*.

O conceito de colonialidade foi ampliado por Mignolo, para a *colonialidade do ser*<sup>16</sup>, que é exercida por meio da inferiorização, subalternização e desumanização dos conquistados. Nas palavras de Maldonado-Torres,

la colonialidad del ser apunta hacia el «exceso ontológico» que ocurre cuando seres particulares imponen sobre otros y, más allá de esto, la efectividad potencial o actual de los discursos con los cuales el otro responde a la supresión como un resultado del encuentro (MALDONADO-TORRES, p 8, 2003).

Nas palavras de Walsh (2008, p. 138) “La colonialidad del ser, [...] es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización: a lo que Frantz Fanon (1999) se refiere como el trato de la «no existencia».” É a dimensão que foi/é exercida pela inferiorização, subalternização, silenciamento e desumanização do outro – colonizado, retirando desses povos o direito de se posicionarem no mundo de acordo com suas cosmovisões, sem serem tratados como inferiores.

Para a manutenção dessa relação de subalternização em relação aos povos conquistados outra categoria de dominação foi fundamental – a *Colonialidade do saber*, que seria o posicionamento do eurocentrismo com perspectiva única de conhecimento, a que descarta a existência e a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros

---

<sup>15</sup> Acrescentamos mais algumas faces da dominação - o patriarcado, a heteronormatividade, e a intolerância religiosa. Configurando-se: “sistema-mundo/capitalista/moderno/colonial/patriarcal/heterossexual/cristão.”

<sup>16</sup> Primeiramente pensada por Mignolo e posteriormente desenvolvida por Maldonado-Torres, não foi recebida com entusiasmo (Maldonado-Torres, 2008).

conhecimentos que não sejam os europeus ou os europeizados (WALSH, 2008). Desta maneira, os povos foram destituídos de sua condição epistêmica, portanto, a colonialidade se deu/dá também no campo da produção e disseminação do conhecimento, o que foi possível através do racismo epistêmico.

O racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no —sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial. O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias (identity politics) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à —universidade e à —verdade. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais (GROSFUGUEL, 2007 p. 32).

Essa destituição dos povos como sujeitos produtores de conhecimento pode ser percebida com a invasão das comunidades educativas que existiam nos diferentes povos, posteriormente trocadas pela instituição escolar moderna como sendo o único e legítimo espaço verdadeiro de produção de conhecimentos, e os conhecimentos dos povos subalternizados foram compreendidos como mitos, lendas, folclore, e que necessariamente deveriam ser superados pela verdade da ciência moderna como única produtora e capaz de validar o conhecimento verdadeiro.

Segundo Walsh (2008), a Colonialidade do Saber é claramente identificada no sistema educativo (desde a escola a alfabetização até a universidade), para a autora, é principalmente, na escola que se eleva o conhecimento e a ciência eurocentrada como o marco científico/acadêmico/intelectual, onde se define uma só lógica e modo de produzir conhecimento verdadeiro. Lógica chamada por Maldonado-Torres (2007) de *razón colonial* – conceitos impostos e pouco afins com a realidade e pluralidade diversas de Abya Yala.

Com os domínios dos meios de produção, do controle do trabalho, da subjetividade, e da produção de conhecimento, a colonialidade se desdobra e revela mais uma de suas faces de dominação *a Colonialidade da Mãe Natureza ou da Natureza*.

colonialidad de la madre naturaleza y de la vida misma. La que encuentra su base en la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, incluyendo el de los ancestros, la que da sustento a los sistemas integrales de vida y a la humanidad misma. (WALSH, 2008, p. 138)

A Colonialidade da Natureza é também uma negação da filosofia dos povos originários da América Latina, uma vez que nega os saberes ancestrais e os modos desses povos se relacionar com a natureza, com a sua espiritualidade, com seus modos de sustento, com o próprio modo de viver dos povos originários/indígenas que já tinham seus modos próprios de viver e organizar-se em relação com a natureza antes da chegada dos invasores. Feitosa (2015) ao estudar a Bioética e o Bem Viver na América Latina, nos diz que:

Vários estudos comprovam que as áreas de florestas mais protegidas no mundo são justamente aquelas habitadas por povos e comunidades tradicionais. **Essas populações construíram formas próprias de convivência com seus territórios** e os bens naturais neles existentes. **Seus mecanismos de proteção das florestas são inerentes aos seus modos de vida**, são parte das suas cosmologias onde **a natureza é constitutiva da vida das pessoas** (FEITOSA, 2015, p. 21) – *grifo nosso*.

De modo que pensarmos a Colonialidade da Natureza, nesse sentido, é percebê-la também como uma invasão aos modos de vida dos povos conquistados, que tornou possível as bases de sustentação para que pudesse se estabelecer uma relação de desenfreada exploração dos bens naturais em favor do capital, sem preocupação com a manutenção das espécies animais, e vegetais que fazem parte do ecossistema.

Em resumo, exploramos até aqui a origem dos estudos pós-coloniais e o surgimento do Pensamento Decolonial, através do conceito de Colonialidade e seus desdobramentos (*do Poder, do Ser, do Saber, e da Natureza*), e do conceito de Modernidade/Colonialidade, de modo que, trataremos a seguir de como o Pensamento Decolonial nos aponta caminhos e projetos outros para (re) pensarmos as sociedades, e a ciência moderna em sua pretensão de ser a única produtora de conhecimentos válidos.

### 3.1.3 Projeto Decolonial – *por uma(s) ciência(s) outra(s)*

Como discorreremos até aqui, o conceito de Modernidade/Colonialidade, compreendido como a cosmologia do moderno, imperial e dos impérios capitalistas (MIGNOLO, 2008) é o que sustenta as bases das relações de domínio até hoje presentes na América Latina.

Neste sentido, apontamos a interepistemicidade como lógica de pensamento outra que propõe caminhos epistemológicos outros. Feitosa (2015), conceitua:

“interepistemicidade” na qual as múltiplas epistemologias, principalmente as do Sul global, possam aportar conhecimentos outros, que tendo sido subalternizados ficaram impossibilitados de contribuir com a construção das diferentes formas de ver e pensar o mundo, o que resultou na dominação e imposição de uma única forma (fórmula), aquela produzida pela modernidade (FEITOSA, 2015, p 150).

Foi a partir do universalismo do pensamento moderno que se estabeleceu uma perspectiva de mundo onde só há uma forma de saber validada, uma cultura de “primeiro mundo” capaz de ser o fim, o ponto de chegada, e o bem para a humanidade inteira. Em contraste a essa ideia, trazemos o pluriverso como sendo uma noção de mundo que conversa com outros mundos, e que admite a existência de múltiplas culturas e realidades, rompendo com a ideia de uma narrativa histórica de um mundo essencialmente eurocêntrico (MIGNOLO, 2008). Esta perspectiva apresenta-se como alternativa de superação ao conceito “emancipador” de modernidade que a apresentou como projeto universal de desenvolvimento e emancipação social, quando na verdade esse mesmo projeto deixou à margem tantos grupos sociais culturalmente diferentes do modelo eurocentrado.

De alguma maneira, o conceito de emancipação proposto pela modernidade, predominando como possibilidade única até meados do século XX, traz a carga da colonialidade do poder, do saber, e do ser, a expressão designava o sentido da modernidade eurocêntrica, como se a palavra carregasse em si como bagagem os atos da colonização.

Neste sentido, fazemos a crítica ao conceito emancipador da modernidade eurocêntrica e preferimos adotar o conceito de emancipação proposto por Freire (2000) que coloca a emancipação como prática da libertação pela conquista da autonomia do colonizado, tornando-se sujeito de sua história. “Assim, emancipação na perspectiva de Freire é apropriar-se e experimentar o poder de pronunciar o mundo, a vivência da condição humana de ser protagonista de sua história” (FIGUEIREDO, 2005, p 5).

Desta forma, nos aproximamos do conceito de transmodernidade de Enrique Dussel “[...] denominaremos “Trans-Modernidade” ou a inclusão da Alteridade negada: a dignidade e identidade das outras culturas, do Outro previamente en-coberto; para isso será preciso matizar ou negar a própria premissa maior, o eurocentrismo”. (DUSSEL, 1993, p 79). Assim, a Transmodernidade instaura-se enquanto projeto de futuro, um projeto que busca a libertação da humanidade, onde a alteridade das *vítimas*<sup>17</sup> se co-realizem a si mesmas num processo de fertilização mútua. Em suma, a Transmodernidade não pode ser pensada desde a modernidade (DUSSEL, 1993; ESCOBAR, 2003).

Ainda conforme Dussel,

“Transmodernidade” indica todos os aspectos que se situam “além” (e também, cronologicamente, “anteriores”) das estruturas valorizadas pela cultura euro-americana moderna, e que atualmente estão em vigor nas grandes culturas universais não europeias e foram se movendo em direção a uma utopia pluriversal (DUSSEL, 2016, p 63).

É nessa mudança de ótica, de pensar a história a partir das *vítimas* e apontando para a pluriversalidade que Dussel constrói a ideia da transmodernidade que combate a dominação epistemológica eurocentrada e propõe uma lógica diferente de relação entre os conhecimentos. Para Dussel, o *outro* não europeu, o *outro* das periferias do mundo, não entram na totalidade ontológica pensada pela modernidade, e tem a sua vida negada – pois, ele não faz parte do grupo *ego-ontológico* ao qual o europeu pertence e está como o humano por excelência, o detentor da cultura, da razão, da filosofia, do direito, etc.

Nesse sentido a categoria *vítima* pode estar em qualquer parte do mundo, seja no centro ou nas periferias, a categoria dusseliana refere-se aos que sejam vitimados pelo capital, pela violência, pela fome, pelo analfabetismo, e etc. Mas, a categoria proposta por Dussel propõe ampliar o conceito do *outro* para pensarmos a categoria da *vítima*, como sendo o sujeito ético do momento que se vive, com o alvo claro na libertação da opressão. Pois, para Dussel a ideia de *outro* poderia apresentar limites, no sentido de deixar espaços para que se pense esse *outro* como um “absolutamente outro” distante de nós, marginalizado, e quase inexistente.

---

<sup>17</sup>As vítimas são re-conhecidas como sujeitos éticos como seres humanos que não podem reproduzir ou desenvolver sua vida, que foram excluídos da participação na discussão, que são afetadas por alguma situação de morte (DUSSEL, 2000, p 303).

A problematização e questionamento desse modelo epistemológico eurocêntrico não se dará de maneira abstrata, nem imediatamente, e nem desde a modernidade. Diante disso, Grosfoguel (2005) aponta como um caminho (não como o único<sup>18</sup>): o pensamento de fronteira, que consiste em um pensamento crítico que se propõe a trazer as epistemologias dos que foram feitos subalternos ao projeto eurocêntrico gestado pela modernidade, buscando a superação das relações de opressão, exploração, empobrecimento, que foram/são perpetuadas pelas relações de poder a níveis locais e globais. Portanto, o Pensamento de Fronteira é um pensamento desde outro lugar, sustentado por uma lógica outra, permitindo uma nova visão da diversidade e da alteridade do mundo. O pensamento de fronteira é uma resposta transmoderna perante a modernidade eurocêntrica (ESCOBAR, 2003; GROSFUGUEL, 2008).

De modo que a narrativa da história de conquista dos povos, passa a ser repensada, já que, na perspectiva Decolonial os eventos históricos são precedidos por uma primeira modernidade situada nos séculos XV e XVI – a conquista e a colonização da América é que vão dar as bases para a formação do Sistema-Mundo/Moderno (DUSSEL, 2005). De tal modo, que a América passa a ser constituinte da modernidade, uma exterioridade que é anterior à modernidade, de modo que, ao considerarmos tal constatação, podemos afirmar que a Europa “se inventa” como centro da história e do mundo a partir da invasão da “América” fazendo dessa que se tornou o seu outro inferior. A máxima cartesiana “*penso, logo existo*” passa a ser posterior ao “*conquisto, logo existo*”. Dussel, afirma que:

Para Habermas, como para Hegel, el descubrimiento de América no es un determinante constitutivo de la Modernidad. Deseamos demostrar lo contrario. La experiencia no sólo del "Descubrimiento", sino especialmente de la "Conquista" será esencial en la constitución del —ego moderno, pero no sólo como subjetividad, sino como subjetividad "centro" y "fin" de la historia (DUSSEL, 1994, p. 21).

Assim, a modernidade é um evento local europeu e não global, mas que foi universalizado e hegemônico pelas narrativas históricas da ciência moderna. Igualmente, a modernidade constitui-se como o começo epistemológico absoluto, detentora do poder de nomear o mundo, de traçar fronteiras para estabelecer quais são os conhecimentos legítimos e quais são ilegítimos. Colocar-se no ponto zero é ter o poder

---

<sup>18</sup> Para o Pensamento Decolonial não há qualquer epistemologia que possa reclamar o monopólio sobre o pensamento crítico no planeta.

de instituir, de representar, de construir uma visão sobre o mundo social e natural reconhecida como legítima e autorizada pelo Estado (CASTRO-GOMÉZ, 2005).

Segundo Almeida e Silva (2015, p 53) “A epistemologia do ponto zero pretendeu eliminar outras alternativas, produzir, sistematizar e publicizar conhecimentos e construir uma visão hegemônica, universalista, pretensamente neutra e objetiva.” Ou seja, a epistemologia do ponto zero negou toda a produção intelectual e prática dos povos que viviam em Abya Yala, embora saibamos que os vários povos que aqui viviam demonstraram riquezas de suas produções culturais e materiais. Como nos lembra, Porto-Gonçalves:

Aqui, na América/Abya Yala, teremos as primeiras cidades racionalmente planejadas, as cidades das letras de Angel Rama. A racionalidade entre nós é, desde o início, razão dominante, razão colonial. O açúcar, principal mercadoria manufaturada nos séculos XVI e XVII, era produzido nos mais modernos engenhos até então construídos e, assim, as primeiras manufaturas não estavam na Europa, mas, sim, no Brasil, em Cuba, no Haiti. A técnica das grandes monoculturas também tem por aqui grande expansão e enquanto técnica trás em si a dimensão colonial da sua criação: fazer grandes monoculturas só tem sentido se não se produz para si próprio, mas sim, como era bem o caso, para exportar. Somos modernos há 500 anos! (PORTO-GONÇALVEZ, 2012, p 5-6).

Ao encobrir o território e as produções culturais dos colonizados, o paradigma eurocêntrico ocidental do conhecimento consolidou o mito de um conhecimento universal, único e verdadeiro, viabilizando estruturas de poder que inferiorizam conhecimentos e filosofias outras – *o mito da modernidade*<sup>19</sup>. É esse mito que justificará a violência civilizatória, a razão pra pregar o cristianismo, para propagar a democracia, o mercado livre, etc. (DUSSEL, 1993).

Nessa direção, apontamos a contribuição de Mignolo (2008), que alerta sobre a descaracterização, dominação, presente na matriz europeia, revelando as tramas do poder a partir do conceito de diferença colonial - “la diferencia colonial epistémica hizo posible la descalificación de lenguas y tradiciones de pensamiento no greco-latino” (MIGNOLO, 2008, p 39). Nas palavras de Arturo Escobar (2003) “a diferença colonial ressalta as diferenças culturais nas estruturas globais de poder”, assim, notamos o quanto

---

<sup>19</sup> Ver Dussel, 1993, p 185.

a negação dos saberes dos povos que já viviam na América Latina/Abya Yala tornou possível a consolidação de um padrão mundial de poder que se assentou sobretudo na exploração e dominação de nossos povos.

Para justificar a superioridade europeia, e também todos os processos de violência aos quais nossas gentes e nossos territórios foram subjugados, construiu-se uma narrativa que foi chamada posteriormente de ideia de raça ou da racialização das gentes – “A ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista” (QUIJANO, 2005, p 107). Tal ideia foi fundante para que houvesse a classificação racial que tornou possível classificar as pessoas e os seus papéis, inclusive, no mundo do trabalho. Justificando a escravidão, e o trabalho servil entre os colonizados.

A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. (QUIJANO, 2005, p 110)

O processo de classificação racial foi usado para legitimar a divisão injusta do trabalho, e a exploração dos corpos dos povos feitos inferiores neste contexto. E, além disso, subjugar os saberes e as línguas que estivessem além do grego, do latim ou das línguas europeias modernas. De maneira, que povos foram “convidados” a reconhecer sua inferioridade, uma ficção criada para dominar e convencê-las de sua “má-sorte”.

Assim, as formas de controle e exploração do trabalho e do controle da produção começaram a ser articuladas em torno da relação capital-salário, foram incluídas a escravidão, a servidão, a pequena produção, a reciprocidade, entre outras formas de trabalho e produção, tal relação foi fundamental para o padrão global de controle do trabalho – o capitalismo.

Nesse sentido, é fundamental pensarmos a ideia de *reoriginalização* proposta por Anibal Quijano, quando pensamos na perspectiva da colonialidade do poder, enquanto um padrão mundial de controle, essa ideia de reoriginalização do mundo, a partir da do evento da invasão e da colonização sem usar um vocabulário posterior ao acontecimento. Alguns autores tratam a reoriginalização através do conceito de giro epistêmico ou giro decolonial – “Giro decolonial” é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005, e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade. (BALLESTRIN, 2013, p. 105)

A partir dessa possibilidade de giro decolonial, Aníbal Quijano sugere a ideia de *regresso do futuro*, o autor traz a noção de um regresso do futuro como um horizonte que volta a se abrir ao caminho da história dos povos. Nas palavras de Segato (2019),

Abre-se essa possibilidade de regresso do futuro, **do futuro que não pôde ser, mas que agora poderá** – é nosso passado que vem a caminho [...] Não se trata de bom selvagem de uma origem impoluta, nem é culturalismo – uma das formas do fundamentalismo –, trata-se de um trajeto histórico recuperado e reatado a partir do presente. É a recuperação de uma cena histórica interceptada em seu devir e reinstalada agora como o projeto histórico de povos interceptados pela conquista, pela colonização e pela colonialidade que se instalaram. (SEGATO, 2019, p. 28) – *grifo nosso*.

O que representa a libertação de uma racionalidade eurocêntrica para um horizonte paralelo de conhecimento, uma tarefa de reescrita histórico-social. É pensar em um horizonte outro de sentido histórico que já existe e que está organizando-se, não só no discurso, mas, sobretudo que está organizando-se a partir das mais diferentes comunidades de povos tradicionais, é pensar formas de organização política e de produção de conhecimento outros que contestem o estado e a ciência moderna que está posta.

Assim, o giro decolonial e a ideia de regresso do futuro fazem-se fundamentais para provocar espaços de debate e temas importantes para os povos da América Latina, e sobretudo, para garantir que os povos originários de Abya Yala ocupem os espaços de debate e produção de conhecimento, retomando os estudos sobre diversos aspectos do processo de dominação, colonização e reprodução, recusando o europeísmo e dependentismo intelectual que permeia a comunidade acadêmica hegemônica (AGUIAR, 2016, p. 286).

Neste sentido, o Pensamento Decolonial a partir do conceito de “geopolítica e corpo-política do conhecimento” propõe uma ciência onde os próprios sujeitos das minorias discriminadas estudem a si mesmos como sujeitos que pensam e produzem a partir de seus corpos e seus espaços feitos subalternos e inferiores pela “ego-política” do conhecimento caracterizada através da epistemologia racista que dá sempre a fala a partir de um corpo branco, masculino e uma geopolítica eurocentrada (GROSFOGUEL, 2007).

A crítica tecida pelos conceitos trazidos por Grosfoguel refere-se ao fato de a produção do conhecimento moderno ter se dado majoritariamente por sujeitos de sexo masculino, de etnia branca e em grande maioria situados no norte global que tomaram

como objetos de estudos povos subalternizados historicamente, outorgando para si o direito único de produzir conhecimentos com validade absoluta sobre outros povos.

Entretanto, a premissa da opção decolonial, não é desenvolver guetos sociais e epistêmicos onde somente povos subalternizados possam dialogar sobre si mesmos, a ideia é que não, necessariamente, haja correspondência entre a identidade ético-epistêmica do projeto e a identidade étnica/racial dos indivíduos que militam nos movimentos. Nessa perspectiva, não se excluem projetos que tenham compromisso ético e político com a produção do conhecimento e com o reconhecimento das diversas ciências por razões de origem étnico-raciais, ou geopolíticas.

Como discutimos até aqui, um importante elemento da perspectiva teórica decolonial é questionar o lugar/corpo epistêmico do sujeito epistêmico, enxergar seu território, cor, raça, etnia, gênero. E para além destas questões, considerar epistemologias outras produzidas a partir de outros territórios, corpos, raças, espaços, a fim de superar as perspectivas teóricas que veem o outro apenas como objeto de estudo.

Trata-se de sair dos princípios da razão moderna, aceitando a pluriversalidade dos povos e culturas. Considerando que a existência humana no mundo não se dê apenas pelas formas imperiais de domínio dos meios de reprodução de vida, mas também pela manutenção da vida, e das formas de conviver/pensar plurais que colocam a natureza, e os povos ancestrais como fontes de saber, ao invés de considerá-los “elementos de conquista”, como a ciência moderna já fez outrora. Neste sentido, pensamos o conceito de reprodução de vida a partir das contribuições de Mignolo (2007) que traz para nós que a:

concepção da reprodução da vida que vem de *damnés (condenados)*, na terminologia de Frantz Fanon, ou seja, da perspectiva da maioria das pessoas do planeta cujas vidas foram declaradas dispensáveis, cuja dignidade foi humilhada, cujos corpos foram usados como força de trabalho: reprodução de vida aqui é um conceito que emerge dos afros escravizados e dos indígenas na formação de uma economia capitalista, e que se estende à reprodução da morte através da expansão imperial do ocidente e do crescimento da economia capitalista (MIGNOLO, 2007, p 296).

A transformação desafiadora colocada pelo Pensamento Decolonial rompe com a ideia ocidental de que vidas humanas possam ser dispensadas por motivos estratégicos civilizatórios (comércio escravo, fome, guerras, genocídios, e eliminação das diferenças a todo custo). Rompe e segue a caminho de uma civilização que possibilite a reprodução

da vida, no sentido de promover a vida no planeta incluindo organismos humanos que foram separados da natureza na lógica da cosmologia moderna europeizada.

É da exterioridade pluriversal que cerca a modernidade imperial ocidental que os projetos decoloniais insurgem, assim reforçamos a necessidade de pensar a partir da exterioridade e em posição epistêmica vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói e mantém um exterior inferiorizado para que possa assegurar sua interioridade.

Aqui aparece a problemática em torno da interculturalidade, porquanto para que a hegemonia ocidental da ciência moderna possa admitir epistemes que insurgem de sua exterioridade é preciso primeiro admitir que há outras culturas tão ricas quanto a hegemônica, pois “a relação intercultural é a ferramenta que garante a equidade cultural, possibilitando os processos dialógicos para a construção de consensos” (LACERDA E FEITOSA, 2015, p 17).

Para além do multiculturalismo que nasceu genuinamente nos Estados Unidos da América para conferir crédito às “culturas” enquanto mantém para si a validade da epistemologia, em outros termos “já houve tempo em que a crença de que os índios têm cultura e que os brancos ou mestiços possuem teorias eram prevalentes que pareciam ser a única ideia válida” (MIGNOLO, 2008, p 319). Diferentemente disso, a interculturalidade nasceu nos Andes, e é um conceito introduzido por intelectuais indígenas que reivindicam seus direitos epistêmicos.

Fidel Tubino (2011) elucida que há pelo menos duas dimensões que permeiam o conceito de interculturalidade, sendo elas o *conceito descritivo* de interculturalidade e o *conceito normativo* de interculturalidade:

concepto descriptivo [...] desde este punto de vista, la interculturalidad es intrínseca a las culturas, porque las culturas son realidades situacionales, sujetos dinámicos, históricos, que se autodefinen por sus relaciones con los otros. Las identidades culturales son por ello desde la antropología entidades interculturales que requieren ser analizadas en su complejidad interna.

concepto normativo [...] por interculturalidad entendemos la o las propuestas ético-políticas y educativas de mejoramiento o transformación de las relaciones asimétricas entre las culturas para generar espacios públicos de diálogo y deliberación intercultural que hagan posible avanzar en la solución concertada de los problemas comunes (TUBINO, 2011, p 4).

Destarte, percebemos que o que o autor buscar advertir é que a noção de interculturalidade vai além de um sentido meramente teórico. Do contrário, se configuraria em um conceito descritivo da interculturalidade. Em outras palavras Catherine Walsh (2009) também adverte sobre os conceitos de interculturalidade *crítica* e interculturalidade *funcional*, tomando como “funcional” porque não questiona “as regras do jogo” e é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neo-liberal, e como interculturalidade *crítica* a noção que parte do problema do poder estabelecido, seu padrão de racialização e diferença — colonial e não simplesmente cultural — que foi construída para funcionar como um elo.

Preferimos adotar o conceito de interculturalidade crítica que representa uma atitude político-epistêmica, pois trata-se de “un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario “otro” y una agencia “otra” de con-vivencia –de vivir “con”- y de sociedad” (WALSH, 2009, p 10). Defendemos que inter-cultura, seja inter-epistemologia, um diálogo intenso que virá a caminho, e que será possível pela *reoriginalização do tempo* já mencionada anteriormente, um diálogo entre cosmologias não ocidentais e cosmologia ocidental que por tanto tempo reclamou para si a condição de “uni-versal” e imperial, ao passo que o pensamento e as epistemologias decoloniais foram construindo-se pluri-versais, pois sempre tiveram de conviver com a cosmologia ocidental e com as línguas imperiais modernas e suas epistemologias.

Discorreremos até aqui sobre a necessidade de uma ciência que respeite os diferentes sujeitos e processos diversos de produzir e sistematizar conhecimentos; e que contribua com os projetos societários dos diferentes povos, seria uma opção de pensamento interepistêmico onde há espaço para o diálogo entre epistemologias distintas e formas de pensar, e produzir conhecimentos também variadas.

Para que se possa promover um pensamento interepistêmico é importante que haja abertura até mesmo aos questionamentos que discutem as formas de pensar, o jeito de produzir conhecimento privilegiando o domínio único da razão, a racionalidade ocidental que excluiu a emoção da produção do saber. (FEITOSA, 2015, p 150).

Partimos da premissa de que esses processos de sujeitos rumo à construção de outros projetos de vida distantes daqueles pensados pela modernidade, “outros” no sentido de dissociar-se das diferentes formas de pensar, saber, ser e viver inscritas na

razão moderna/ocidental/colonial, só se faz praticando o que Mignolo (2008) chamou “desobediência epistêmica”, uma mudança de rumo, não de abandono. No dizer de Feitosa,

a desobediência epistêmica representa uma insurgência contra a dominação do saber, uma oposição à assimilação e reprodução do conhecimento colonizador e mantenedor da colonialidade. Diz respeito a um projeto epistêmico enraizado na história do sofrimento vivenciado no corpo e nas mentes das vítimas da história colonial que carregam consigo as marcas e a memória da parte da humanidade oprimida, e por isso mesmo, desejosa de libertação (FEITOSA, 2015, p 42).

Assim sendo, a desobediência epistêmica assinala a ruptura epistemológica que questiona a universalidade dos projetos cognitivos do arquétipo científico “uni-versal”, se traduz pelos meios através dos quais os povos reivindicam seus direitos epistêmicos, e o respeito por seus diferentes modos e sistemas de pensamento: modos próprios de produzir, registrar, ponderar, de reelaborar seus conhecimentos, visões de mundo, de natureza e cosmogonia.

Para Mignolo (2008) a desobediência epistêmica se dá pelas vias da *identidade em política* que seria as teorias e organização de ações políticas fundamentadas em identidades que foram alocadas – quando os colonizadores chegaram às terras de Pindorama que hoje chamamos Brasil, não havia índios, e sim existiam diferentes grupos originários, diferentes etnias que foram genericamente chamadas de “índios”, esse é um exemplo de como as identidades foram alocadas em categorias genéricas. Uma ilustração dessa alocação das identidades pode ser percebida na fala do indígena Fausto Reinaga quando diz — “dane-se, eu não sou índio, sou um Aymara. Mas, você me fez um índio e como índio lutarei pela libertação” (MIGNOLO, 2008, p. 290).

A esse e a tantos outros processos de resistência, e ressignificação utilizados pelos indígenas para garantir suas sobrevivências físicas e culturais, podemos chamar de processos de *identidade em política*. Mignolo (2008) também ressalva a diferença desse conceito em relação ao conceito de *política de identidade* que se dá quando o Estado nação define e nomeia o que é e quem é o diferente, e lhe atribui papéis.

Em síntese, o pensamento decolonial propõe uma mudança paradigmática a partir de uma ruptura epistemológica com o pensamento ocidental hegemônico. Não deve ser compreendido apenas como proposta teórica, mas como um movimento teórico-prático

de resistência política e epistemológica à lógica moderna/ocidental/colonial/imperial. Como alternativa, a ascendência do pensamento decolonial é planetária e não se restringe a sujeitos, mas reside na articulação com as resistências dos movimentos sociais.

### **3.2 Percurso metodológico**

Essa parte do texto aparece como um ensaio para explicar como a metodologia busca se relacionar com a epistemologia defendida neste trabalho. Já que, paralelamente aos métodos e técnicas de coleta de pesquisa estão também opções políticas, epistemológicas e ideológicas. Assim, buscamos tratar sobre as questões éticas que esta pesquisa anseia, portanto, chamamos de percurso metodológico as estratégias práticas e os princípios éticos por nós pretendidos.

Durante muito tempo vários cientistas sociais levaram a cabo a noção de que a pesquisa científica seria um processo de caráter “neutro” como algo desprovido de intenções e opções políticas, mesmo que tal façanha seja impossível, esse caráter “neutro” por muito serviu como um instrumento de poder que reafirmou epistemicídios, e desigualdades sociais. Uma outra face do caráter dos critérios de cientificidade empregados nas ciências sociais era o de ser um processo puramente objetivo com único propósito de observar e compreender as realidades sociais e humanas. A pesquisa pensada dessa maneira, forma parte integral da produção do conhecimento ocidental que por muito tempo contribuiu para a desumanização dos trabalhos de pesquisa que consideram os sujeitos envolvidos no trabalho como objetos.

Esta pesquisa tem como eixo: Compreender quais as contribuições do Programa para a prática docente dos professores e professoras indígenas. Para isto, partimos da ideia de que os legados coloniais de produção de conhecimento continuam influenciando as formas de construção de conhecimentos que contribuem para a exclusão dos povos e de suas aspirações.

As comunidades indígenas têm sido “objeto de estudo” de muitas investigações desde sempre, muitas vezes práticas investigativas exploradoras atreladas a uma concepção de conhecimento etnocêntrico e racista. Assim, concordamos com SMITH, quando afirma que “[...] las investigaciones con comunidades indígenas no pueden continuar realizándose como si los puntos de vista de estas comunidades no contaram, o como si sus vidas no importaram” (2012, p. 31). O Pensamento Decolonial pelo qual este

trabalho orienta-se nos propõe pensar ontologias outras mostrando modos de ser e conhecer diferentes. Levando em consideração que a metodologia tem como base uma ontologia que consiste na organização de informações teóricas e práticas que conduzam ao entendimento dos fundamentos do objeto em análise (BENZAQUEN, 2017), a matriz metodológica que propomos parte de uma crítica decolonial à matriz hegemônica.

Assim, nos propomos à complexa tarefa de “descolonizar” o conhecimento e as metodologias. Boaventura (2019) avança que “uma vez que o colonialismo é uma cocriação, ainda que assimétrica, descolonizar implica descolonizar tanto o conhecimento do colonizado como o conhecimento do colonizador” trata-se de questionar a natureza colonialista/extrativista das metodologias historicamente desenvolvidas pela ciência moderna em boa parte das pesquisas com povos tradicionais.

Ainda segundo Boaventura (2019) as metodologias extrativistas são orientadas para a extração de conhecimento sob a forma de matéria-prima, informações obtidas através de objetos sejam humanos ou não-humanos. De modo que, a descolonização das metodologias nos leva a apostar em processos capazes de produzir conhecimentos aceitáveis e válidos de modo não-extrativista, baseados na cooperação entre diferentes sujeitos de saber.

A pesquisadora Linda Tuhiwai Smith aborda em seu livro *A descolonizar las metodologias: Investigación y pueblos indígenas* como os objetos de investigação podem continuar a relação colonial “ser-se investigado é sinônimo de ser-se colonizado” a autora nos convida a refletir sobre o papel da pesquisa vinculada a uma lógica imperialista/colonial com povos indígenas e seus impactos na construção de saberes no âmbito das pesquisas e dos movimentos sociais dos povos indígenas, para além destas questões a autora instiga pensar outra agenda de pesquisa que inclui pesquisadores e pesquisadoras indígenas ou não-indígenas, e pensada desde os povos indígenas, onde passam de ser objetos de investigação para serem protagonistas de suas próprias histórias.

Enquanto sistema de ideias a modernidade centrou-se no indivíduo e em sua capacidade de *razonar* (SMITH, 2012, p. 92) como meio de racionalizar, de operar racionalmente, como forma sistemática de organizar o conhecimento e com isso arquitetou as bases do pensamento racional e científico, que ao desenvolver-se incluiu o “descobrimento” e exploração dos outros mundos e de seus conhecimentos igualmente aos recursos naturais.

Partindo de outra lógica, o conceito de *corazonar* surge como nome dado ao *aquecimento da razão*, como uma proposta intelectual e política. O termo *corazonar* foi inicialmente proposto pelos povos de Kitu Kara e busca superar a oposição entre razão e sentidos, entre mente e corpo, entre corpo e alma, segundo Arias (2010) “Corazonar es una respuesta insurgente para enfrentar las dicotomías excluyentes y dominadoras construidas por Occidente, que separan el sentir del pensar, el corazón de la razón (p 89).”

O conceito se converte numa forma de energia contra a opressão, a negação do outro, a injustiça cognitiva e a injustiça social. Aproxima-se da ideia de sentipensar que se inscreve nas lutas sociais, proposta pelo sociólogo colombiano Fals Borda (2009) que ilustra o significado político do encontro do conhecimento com o sentimento nas cosmovisões e cosmo-existências do Caribe Colombiano, no modo como combinam razão e amor por suas gentes, e reside no modo como as comunidades continuam a resistir e lutar, o que podemos constatar na leitura de Arias (2010): *Corazonar* “implica sentipensar un modo de romper la fragmentación que de la condición humana hizo la colonialidad (p. 89).

Para nós, a possibilidade de enriquecimento de saberes entre culturas constitui a razão de ser deste trabalho, destarte nos distanciamos das premissas metodológicas e epistemológicas eurocentradas e nos aproximamos da ideia da imaginação epistemológica que

exige novas ideias, perspectivas e escalas [...] e relação entre conceitos e realidades [...] Imaginar sujeitos onde as epistemologias do Norte apenas veem objetos [...] Transformar o investigador social [...] num artesão que usa as ferramentas metodológicas de forma criativa, ao ponto de conseguir construir o seu próprio método [...] conhecer *com* e não conhecer *sobre* (BOAVENTURA, 189-191).

Neste sentido para nós, a comunicação entre pessoas só pode ocorrer numa relação de reciprocidade onde haja espaço para os diferentes saberes, sem anulação do espaço do outro (FREIRE, 1979). Portanto, dialogamos através de entrevistas com os professores e professoras indígenas de Pernambuco que tenham sido vinculados ao Pibid Diversidade, especificamente no subgrupo “Processos Próprios de Ensino e Aprendizagem” durante a vigência do Edital nº 066/2013 (2014-2018), o subgrupo referido atendeu especificamente aos Povos Tuxá e Kapinawá que juntamente à Copipe e à Universidade fizeram a opção e propositura dessa temática.

Para localizar esses bolsistas de Iniciação à Docência (ID) fizemos, no primeiro momento, o uso do questionário, pois compreendemos que é:

Um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. [...] A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado. (GERHARDT et al. 2009, p. 69).

O questionário 1 foi formulado por um banco de dados pessoais, informações de contato, duas questões sobre a participação no Pibid, além de uma sobre possibilidade de participar desta pesquisa por meio remoto através de entrevistas online. O objetivo desse questionário foi localizar os bolsistas de ID e selecionar os que atendem aos critérios de: 1) ter sido bolsista de ID – no subgrupo de trabalho “Processos Próprios de Ensino e Aprendizagem; 2) ter meios de acesso e disponibilidade para participar da entrevista de modo remoto via Google Meet.

Inicialmente, buscamos contato com os participantes do Programa através de um grupo existente na rede social do Facebook, que reúne 171 (cento e setenta e um) membros, dada a demora no alcance e o baixo número de respostas (fato que supomos que se dê pela falta ou pouco acesso a essa rede social), fizemos contato com a coordenação institucional do Pibid Diversidade na UFPE, levantamos os nomes de alguns estudantes e bolsistas de ID no período de vigência do edital CAPES nº 066/2013, e a esses foi enviado o questionário por e-mail e/ou por meio das redes sociais.

Após esse trabalho inicial, identificamos que as condições de oscilação da rede de internet nos territórios indígenas das professoras que aceitaram ser participantes nesse estudo não possibilitariam o bom uso da plataforma de videoconferência. Deste modo, optamos coletivamente por enviar um questionário com questões abertas para que as professoras respondessem e enviassem pelo aplicativo de mensagens via celular, assim, as professoras receberam por texto e áudio, breve explicação do tema da pesquisa. E as perguntas do questionário foram enviadas também em áudio e texto.

No segundo momento, utilizamos um questionário com perguntas abertas para nos aproximarmos dos bolsistas de ID e de suas trajetórias no âmbito do Pibid. Neste sentido, a escolha desse meio se deu por permitir o diálogo mesmo em contexto da impossibilidade da presença física ou virtual para realização das entrevistas.

Assim, propomos um questionário aberto, isso porque permite que o repertório de respostas sejam subjetivas a cada participante a partir das trajetórias vividas por elas durante a vivência no Programa. Dessa maneira, os questionários e os contatos feitos por telefone se constituíram em momentos de diálogo que nos ajudaram a conhecer os significados do programa para as professoras participantes nessa pesquisa.

Dentro de nossas buscas e investigações, para melhor detalhamento das informações fizemos também uso de documentos tais como: Editais do Pibid e do Pibid Diversidade, Plano de Trabalho do Programa Institucional desenvolvido na UFPE/CAA, além de informações obtidas através: da ex-coordenadora do Programa no CAA, da Unidade de Superintendência de Política Educacional Indígena da Secretaria Estadual de Educação (SEE) de Pernambuco, e de indigenistas do CCLF e CIMI envolvidos com a questão da EEI em Pernambuco.

As reflexões tecidas por nós até aqui buscam explicitar a nossa preocupação com a coerência entre a lente teórica defendida e o rigor ao qual essa pesquisa almeja atender, assim, apresentamos, a seguir, um quadro-resumo que evidencia como foi organizada a coleta de dados relacionados aos objetivos de nossa pesquisa.

Quadro 11 - Procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa

<b>Objetivos</b>	<b>Descrição</b>	<b>Coleta de dados</b>	<b>Análise dos Dados</b>
Específico 1	Identificar as vivências educativas proporcionadas pelo subgrupo de trabalho “Processos Próprios de Ensino e Aprendizagem” no Pibid Diversidade que contribuíram para a consolidação de metodologias próprias de ensino e aprendizagem	Questionários (1 e 2)	Para meios de interpretação propomos o exercício da Hermenêutica diatópica proposta por Santos (2015).
Específico 2	Averiguar como os professores e professoras indígenas avaliam a contribuição do Programa para a construção dos projetos próprios de educação escolar de seu povo	Questionário (2)	
Específico 3	Descrever as mudanças na prática docente dos professores e professoras indígenas oriundas da formação no Pibid Diversidade	Questionário (2)	

Fonte: Dados da autora.

### 3.2.1 Análise dos dados

Para além de um método analítico, propomos o exercício de uma interpretação transformadora orientada para a prática social e política, entre os *topoi* de uma cultura e os *topoi* de outra, o que Boaventura chamou Hermenêutica diatópica (SANTOS, 2015, p 113). Pois, num diálogo intercultural, a troca não é apenas entre diferentes saberes, mas também entre diferentes culturas, entre universos de sentido diferentes. Tais universos de sentido consistem em constelações de *topoi* fortes. Os *topoi* são os lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura (SANTOS, 1997).

[...] a hermenêutica diatópica é o método de interpretação necessário, quando a distância para superar, necessária em qualquer compreensão, não é apenas a distância que se estabelece dentro de uma cultura singular (hermenêutica diacrônica), mas sim a distância entre duas (ou mais) culturas que se desenvolveram de forma independente e em diferentes espaços (*topoi*), com métodos próprios de filosofar e de alcançar inteligibilidade, junto com suas próprias categorias (PANIKKAR, 1990: 87).

O prefixo “dia” está ligado a ideia de “através de” e o radical *topos* está ligado a ideia de “espaços”. Os *topoi* são as premissas argumentativas tidas como “manifestas” e por isso não discutidas. Os *topoi* tornam-se então, argumentos de discussão e não premissas, para tanto, a hermenêutica diatópica propõe questionar as premissas, partindo de uma única premissa válida para todas as culturas: todas as culturas são incompletas. “Estes *topoi* culturais seriam os valores que uma determinada nação aceita de forma absoluta, sendo, portanto, os lugares-comuns argumentativos e culturais de cada povo.” (COURINHO, 2019, p. 87).

A hermenêutica diatópica surgiu inicialmente para pensar a universalização dos direitos humanos em diferentes culturas, aqui propomos a sua proficuidade como um meio de interpretação de diálogo, além de um mero exercício intelectual trata-se de uma prática moral e afetiva ancorada na exigência da ação de luta pela dignidade humana, dá a necessidade do diálogo intercultural.

Nesse contexto, não intentamos traduzir o conteúdo, faz-se necessário questionar a lógica que sustenta os conteúdos. Por vezes, os envolvidos possuem inquietações parecidas com diferentes respostas, dessa forma, a ideia da incompletude cria a motivação para o trabalho de tradução intercultural, e para que a tradução atinja seu objetivo precisa

estar baseada na intersecção de motivações convergentes originadas em culturas diferentes (SANTOS, 2006).

No caso das pesquisas de bases hermenêuticas é interessante manter as formas de tratamento discursivo, análise e a interpretação de dados, através de gravações e transcrições das entrevistas, para posteriormente, voltar a elas, interpretá-las. Vale salientar que:

[...] a transcrição tendo por fim uma análise da enunciação deve conservar o máximo de informação tanto linguística (registro da tonalidade dos significantes) como paralinguística (anotações dos silêncios, onomatopeias, perturbações de palavra e de aspectos emocionais tais como o riso, o tom irônico, etc.) (BARDIN, 2000, p.174).

É com essa pretensão constituinte de uma existência aberta e inacabada que as falas serão retomadas no processo amplo de investigação e análise, trata-se de um processo de negociação entre participante e pesquisador, ambos como partes que dialogam.

Buscamos uma metodologia assentada na horizontalidade não apenas entre os mais diferentes movimentos sociais, mas, inclusive nas relações entre esses movimentos com outros saberes, por exemplo, com o saber acadêmico. Para nós, o saber acadêmico está no mesmo nível dos saberes populares, ou dos saberes experienciais, ou dos saberes tradicionais, daqui emerge a potencialidade da metodologia. Para além disso, não pretendemos com este trabalho construir a verdade absoluta acerca da formação de professores e professoras indígenas, o que pretendemos com esta pesquisa é construir um debate sobre a formação de docentes indígenas, com os próprios docentes. Sendo este trabalho um, dentre tantos outros enredos possíveis.

Benzaquen e Martins (2017) propõe um Matriz Metodológica para estudos decoloniais, os referidos autores nos lembram que:

Na abordagem eurocêntrica da crítica social os marcadores são definidos como categorias mais ou menos fixas e objetivadas como as de classe, de desigualdade social, de racionalidade cognitiva, de divisão disciplinar, de poder superior, de renda, de estratificação social entre outros. Na abordagem descolonial tais categorias continuam válidas, mas devem ser mediadas pelos contextos de organização da tensão entre colonialidade e descolonialidade e pelas subjetivações sociais e culturais. Assim categorias como as de raça, de patriarcalismo, de meio ambiente, de sexualidade, de consumo são ressignificadas permanentemente de acordo com as exigências da crítica

teórica, por um lado, e das particularidades dos casos estudados, por outro. (BENZAQUEN & MARTINS, 2017, p. 26)

A ideia de operacionalidade metodológica proposta pelos autores é que cada pesquisador/a busque identificar em seus respectivos objetos em estudo características de colonialidade e decolonialidade, assim, assumindo a postura de artesão que usa as ferramentas metodológicas de forma criativa como propôs Boaventura, estruturamos uma tabela que nos ajuda a melhor conduzir o processo de interpretação dos dados.

Figura 1 – Operacionalizando a matriz metodológica

<b>Categorias Ontológicas</b>	<b>Marcadores de Colonialidade</b>	<b>Marcadores de De(s)colonialidade</b>
<b>Saber</b>	Eurocentrismo	Questionamento do eurocentrismo
	Neutralidade do saber	Diálogo entre saberes contextualizados
	Hegemonia de uma Ciência/Pedagogia universal	Processos formativos <i>outros</i> Interseccionalidade de territórios educativos Pedagogia decolonial
<b>Poder</b>	Individualidade	Coletividade
<b>Ser</b>	Multiculturalismo (tolerância à diferença)	Interculturalidade crítica/pluralismo cultural.

Adaptado de Benzaquen e Martins (2016).

Dessa maneira, a matriz metodológica nos permitiu pensar chaves de leitura sobre a realidade investigada numa perspectiva paradoxal que enxerga traços de *colonialidade-e-ou descolonialidade*, sem, contudo, afirmar uma relação antitética ou binária.

### 3.2.2 Participantes da pesquisa

Nossas participantes de pesquisa foram estudantes indígenas bolsistas do Pibid ligadas ao subgrupo “Processos Próprios de Ensino e Aprendizagem” durante a vigência do Edital nº 066/2013 (2014-2018) que atendeu aos Povos Tuxá e Kapinawá. Sendo elas, Roseane, Sivonécia e Solange (do es); e; Maria Gilene e Aline (do Povo Tuxá), todas egressas da segunda turma do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE.

Atualmente há 08 (oito) escolas e 03 (três) extensões no território Kapinawá, distribuídas entre as aldeias. Foram desenvolvidas atividades relacionadas ao Subgrupo do Pibid “Processos Próprios de Ensino e Aprendizagem” na Escola Barão do Rio Branco, que está situada na Aldeia Ponta de Várzea e atende a cerca de 335 (trezentos e trinta e cinco) estudantes da Pré-escola ao Ensino Médio. E, também, na Escola Firmino Laranjeiras, que está situada na Aldeia Quirid’alho e atende a cerca de 65 (sessenta e cinco) estudantes da Pré-escola ao Ensino Fundamental.

Já no território Tuxá, em Pernambuco, considerando os dados do censo escolar de 2020 há atualmente 01 (uma) escola no território Tuxá, no Sítio Funil, com aproximadamente 260 (duzentos e sessenta) estudantes matriculados. As atividades relacionadas ao Pibid Diversidade foram desenvolvidas na Escola Est. Indígena Maria Gildete de Araújo que atende estudantes das etapas de educação básica da pré-escola ao ensino médio contemplando também a modalidade de educação especial.

Embora a pesquisa tenha se dedicado à prática docente das professoras/bolsistas do Pibid Diversidade, também colaboraram com esta pesquisa, outros interlocutores e interlocutoras que foram imprescindíveis para o movimento de luta da EEI em Pernambuco. Dentre estes (as), estão o professor indígena e coordenador pedagógico do Povo Kapinawá José Ilton, o professor/pesquisador e indigenista Saulo Ferreira Feitosa; a professora/ pesquisadora e indigenista Eliene Amorim de Almeida, também militante e assessora da COPIPE; a professora/pesquisadora e ex-coordenadora institucional do Pibid Diversidade no Centro Acadêmico do Agreste Jaqueline Barbosa da Silva.

Aponto, ainda, a contribuição da Superintendência de Política Educacional Indígena da Secretaria de Educação de Pernambuco, fornecendo informações sobre as escolas, e o número de docentes e discentes indígenas do estado. Vale destacar que os

(as) participantes deste trabalho não julgaram necessário o uso de nomes fictícios na construção deste texto.

#### **4 AS EXPERIÊNCIAS PROPORCIONADAS NO CONTEXTO DO PIBID DIVERSIDADE EM PERNAMBUCO E A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORAS INDÍGENAS.**

Esta dissertação buscou compreender quais as contribuições do Programa para a prática docente dos professores e professoras indígenas, aqui, buscaremos numa conversa entre as autoras e os autores lidos e os significados apresentados nas respostas dos interlocutores e interlocutoras da pesquisa, assim a matriz metodológica nos permitiu pensar chaves de leitura sobre a realidade investigada numa perspectiva que busca enxergar traços de *colonialidade-e-ou descoloniadade*.

Nas conversas, entrevistas e questionários analisados alguns marcadores foram constituindo o que chamamos de categorias ontológicas, sabendo que toda metodologia traz em si, como base uma ontologia, que consiste na “organização das informações teóricas e práticas que conduzam ao entendimento dos fundamentos do objeto em análise” (BENZAQUEN & MARTINS, p 17, 2017). O conceito moderno de ontologia é fundamentado em uma perspectiva progressivista moral, política, econômica, religiosa, e cultural que traz como modelo o homem europeu, a colonialidade favorece a compreensão deste conceito de ontologia hegemônica.

Diferentemente disso, propusemos uma matriz operadora de traduções de ideias, de experiências e memórias numa perspectiva horizontalizada de disseminação e adaptação de dados produzidos em diferentes contextos, que possibilitou a nós identificar características que chamamos *marcadores* de colonialidade e decolonialidade nas categorias ontológicas: “Saber – Processos formativos *outros*, Interseccionalidade de territórios educativos, Pedagogia decolonial” ; “Ser – Interculturalidade crítica e Afirmação das Diferenças”; e; “Poder – Coletividade.”

*Saber - Processos formativos outros, Interseccionalidade de territórios educativos e Pedagogia decolonial*

Nesta seção, traremos para o foco o primeiro objetivo específico de nossa pesquisa – Identificar as vivências educativas proporcionadas pelo Pibid Diversidade que contribuíram para a consolidação de metodologias próprias de ensino e aprendizagem. São abordadas as possíveis tensões de um processo formativo de viés hegemônico individualista, caracterizada por uma lógica de assimilação e marcada pelo contexto

neoliberal ao qual o Estado-nação é devotado, em contraposição à uma formação diferenciada, específica e mais voltada para o coletivo.

Desse modo, conforme as reflexões apresentadas no texto do terceiro capítulo dessa dissertação, partimos da ideia que a Pedagogia Decolonial legitima a esse “outro da colonização” alegando para os sujeitos o protagonismo de suas histórias e ações formativas. Posto isso, as experiências vivenciadas no âmbito formativo do projeto institucional do Pibid Diversidade aqui em Pernambuco não são isentas de discussões e tensões.

Começamos essa discussão trazendo a fala da professora, pesquisadora e assessora da COPIPE:

trabalhar com comunidades indígenas e poder dar uma contribuição efetiva, pensando que a educação escolar vai contribuir com seus projetos de futuro, pensando que a escola é uma instituição externa – ela veio com o invasor. Ela invadiu da mesma forma que as outras instituições e as outras práticas, mas como transformar isso no melhor a serviço da comunidade, a primeira coisa que se tem que fazer é aprender com os indígenas. Aprender pra poder conseguir, realmente contribuir com a comunidade. E grande parte da nossa equipe, do nosso trabalho tanto do CIMI como do CCLF, foi essa capacidade nossa de conseguir aprender a trabalhar com eles, entender seus projetos para poder contribuir melhor com esses grupos. (ALMEIDA, em janeiro de 2021)

A fala da professora Eliene traz para nós questionamentos importantes para pensarmos como a escola e os processos educativos modernos foram acolhidos e ressignificados pelos povos indígenas, quando no início dessa dissertação escrevemos sobre as primeiras experiências de educação escolar indígena no Brasil vimos que as mesmas resultaram do processo de catequização iniciado pelos jesuítas a fim de promover a assimilação dos indígenas ao padrão societário cristão e europeizado, partindo da imposição da língua, dos costumes e dos valores europeus vigente àquela época. Desta forma, de modo violento repreenderam costumes, valores indígenas e também suas instituições educativas.

Ainda na fala citada mais acima, percebemos que se fez necessário um trabalho de transformação da instituição escolar moderna para que pudesse atender aos projetos de futuro de cada povo/etnia, pois, a escola enquanto invenção moderna chega aos diferentes povos indígenas permeada pelo ideário de vida e de sociedade da modernidade. De tal forma que, trata-se de um processo de movimentação permanente de busca por

uma educação escolar que atenda as especificidades de cada povo, já que o Estado-Nação nos moldes em que existe não é capaz de atender essas demandas: “Não consegue porque a estrutura do estado não pensa assim” (ALMEIDA, 2021).

Quando a escola chega aos povos indígenas ela pode servir para fortalecer a cultura dos povos, ou pode servir para “destruir” ou subjugar as culturas diferentes da sua, pois, a escola tem também sua própria cultura – há um modo de sentar, de agir, de falar, de se comportar ao estar no ambiente escolar: cadeiras enfileiradas, filas indianas, horários para falar, silenciar, brincar, escrever, estudar, etc. Além disso, a escola é substancialmente da escrita enquanto as culturas indígenas eram essencialmente da oralidade.

Caberia discutir muitas outras questões acerca das tensões do choque entre o espaço escolar moderno e as diferentes culturas indígenas, mas este não foi um objetivo dessa pesquisa. Contudo, trouxemos essas breves considerações sobre a inserção da escola e da pedagogia moderna hegemônica, para que pudéssemos pensar a formação de professoras e professores indígenas como também processos formativos que envolvem tensões, conflitos e avanços.

Pensar uma pedagogia própria indígena, e/ou métodos próprios de ensino e aprendizagem de cada povo, é de modo mais amplo pensar uma experiência de pedagogia decolonial, e que está para além dos muros da escola e da universidade. Um debate que se propõe ao Estado é reconhecer as instituições escolares indígenas (e aqui uso o termo para me referir aos espaços escolares da educação básica até o ensino superior) como instituições inter-epistêmicas, reconhecendo os territórios tradicionais como também territórios produtores de conhecimento.

A experiência vivida pelas professoras egressas do subgrupo “Processos Próprios de Ensino e Aprendizagem” aponta para anúncios de práticas que favorecem a interepistemologia, pois, quando questionamos as professoras sobre as experiências educativas proporcionadas pelo Pibid, uma fala nos chamou atenção:

Foram vivenciadas várias experiências, mas **trazer uma pessoa mais velha, ou seja, com mais experiência até a sala de aula** é um momento único, **dessa forma podemos sentir e conhecer** a realidade vivida e assim compartilhamos nossas experiências. Também as pesquisas realizadas nas aldeias sobre determinados assuntos, **visitas a lugares sagrados**, houve momentos nos foram proporcionados que servirão sempre como material didático (SOLANGE, em janeiro de 2021 – *grifo nosso*).

Quando a professora nos relata a vivência de um processo formativo que buscou esse diálogo entre o saber ancestral e o saber acadêmico, o saber da sala de aula, logo nos leva a pensar nesse processo como modo resistência, de questionamento da hegemonia do saber eurocentrado, o que pode configurar uma prática decolonial. Para Acosta (2012) um ponto de partida para fissurar e permitir outras possibilidades e reações é a adoção da teoria e da prática decolonial, assim, pensamos que os marcadores de decolonialidade do saber apontados na fala da professora nos revelam indícios da construção de uma prática docente assentada no que chamamos de pedagogia decolonial.

Uma pedagogia decolonial tem suas bases no questionamento da colonialidade do ser, saber e poder, para Walsh (2016) o decolonial não é condição proposta pensada e implementada pelo estado, ou governos, e até mesmo por instituições que mantenham hierarquias de poder verticais: o decolonial não vem de cima, mas de baixo, das margens, das fronteiras, das comunidades, dos que irrompem e transgridem as matrizes do poder colonial (p 72). Neste sentido, são as práticas docentes pensadas pelo/no/ e com os próprios indígenas que delinearão os constructos dessa pedagogia que se configura nas relações entre os professores e bolsistas de ID, os anciãos das suas respectivas comunidades, e o saber acadêmico oferecido na universidade. Essa interseccionalidade de territórios educativos também aparece na fala da professora Roseane: “possibilitou um diálogo entre universidade, escola e comunidade” (janeiro de 2021).

Compreendendo que a prática docente está interconectada à prática pedagógica, e sendo uma ação específica do docente em sua sala de aula, denota a forma como organiza formas e conhecimentos para que os estudantes se apropriem dos saberes.

Para diferenciar melhor os termos supracitados apoiados nos estudos de Souza (2007), entendemos a prática pedagógica como processo de formação humana institucional, coletiva e relacional. Nesse sentido, envolve ações de gestores, professores e estudantes. A prática docente, por sua vez, é um dos núcleos do processo de ensino e aprendizagem, o que não restringe a importância de tal prática e do seu significado; ao contrário, aproxima-a do entendimento de que a ação docente é relacional, formativa, intencional e sistematizada.

Quando questionada sobre se enxerga mudanças na sua prática docente que foram implementadas a partir das vivências no Programa, a professora egressa do programa nos relata:

sim, a **ser mais pesquisadora**, tive a oportunidade de vivenciar a docência na educação indígena durante minha graduação. Nesse período nós enquanto acadêmicos temos a chance de conhecer vivenciar inúmeras experiências, as quais nos trouxe grandes aprendizagens (SOLANGE, em janeiro de 2021).

A docente a partir desse movimento de tornar-se pesquisadora da tarefa que executa, denota uma prática pedagógica docente relacional, formativa, intencional e sistematizada que possibilita o protagonismo do/a professor/a indígena na escola indígena e assim pensar em currículos e processos formativos menos eurocêntricos. No relato a seguir, respondendo ao mesmo questionamento a professora destaca algumas práticas que se deram a partir de projetos pedagógicos vivenciados na escola:

Sim, principalmente a prática de alguns projetos como **“histórias contadas pelos mais velhos, Palestra e pesquisas com pessoas mais velhas da comunidade sobre Plantas Medicinais e formas de utilização, Origem do samba de coco Kapinawá, formas de dançar, cantigas de antigamente** e entre outras vivências, que ainda permanecemos colocando em prática em nossa educação escolar (SIVONÉCIA, em janeiro de 2021 – *grifo nosso*).

As práticas e projetos citados pela professora reforçam a potencialidade do programa em contribuir com a realização de uma pedagogia decolonial, de acordo com Walsh são:

práticas que abrem caminhos e condições radicalmente ‘outras’ de pensamento, re e in-surgimento, levantamento e edificação, práticas entendidas pedagogicamente – práticas como pedagogias – que por sua vez fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desligando-se deles. (WALSH, 2013, p. 28)

Nos povos Tuxá e Kapinawá, o subprojeto “Processos Próprios de Ensino e Aprendizagem” deu-se a partir de diferentes metodologias: rodas de diálogo, aulas práticas, reunindo lideranças e comunidade escolar, propiciando estudos sobre aprendizagens e ensinagens indígenas. Um ponto importante a ser destacado, é a participação de lideranças nos planejamentos das atividades escolares, e da própria prática dos professores.

Assim, essa ação integradora e coletiva durante os processos de ensino e aprendizagem privilegiam o tempo histórico, técnicas e métodos pensados ancestralmente pelos indígenas nas aldeias. A valorização dos processos próprios de ensino e aprendizagem, e da cultura local de cada povo, é fundante para a afirmação da identidade cultural desses povos. Um caminho traçado por muitas mãos, cabeças, e corações entre professoras indígenas e os sábios das aldeias.

Compreendemos a relevância do programa a partir da fala da docente:

Foi muito significativa e de extrema importância para minha prática docente, pois nos proporcionou diversos momentos de ensino e aprendizagem, nos ajudou a conhecer mais sobre a história do nosso povo, dando suporte em sala de aula e até mesmo nas minhas pesquisas do tempo comunidade. O Pibid diversidade é de grande valia em nossa formação, sendo que ainda nos dias atuais disfrutamos desses conhecimentos adquiridos ao longo desse tempo (SOLANGE, em janeiro de 2021).

Essa maneira de arquitetar a experiência formativa que foi proposta pelo programa, ressalta a essência do respeito pelo processo formativo entre os indígenas, afirmando que todos nesse processo são considerados sujeitos epistêmicos. Contribuindo para uma pedagogia decolonial que tem por objetivo promover a reflexão crítica da realidade e possibilitar caminhos para sua transformação. “Em outras palavras, na formação do sujeito aprendente desafia-nos a integração cultural entre os Povos indígenas e os sujeitos não indígenas, anunciando diversas pedagogias (SILVA & SILVA, p 160, 2015).”

O processo formativo vivenciado no programa ao acolher essas outras pedagogias, abre espaço também para pensarmos outra ideia de tempo, para além do tempo cronológico. Admite pensar que os meios e modos de vida dos e das que vivem distantes do Centro, anunciam territorialidades e temporalidades que privilegiam a história de vida dos sujeitos, seus ritmos e características próprias.

Faz-nos pensar também que coloca-se em curso um projeto formativo desenvolvido para os e com os indígenas, a partir da educação escolar, que concorda com o projeto de futuro desses povos. Assim como Quijano (2001) bem ilustra com a ideia de *regresso do futuro*, é um horizonte que volta a se abrir ao caminho da história dos povos, é a ideia de um futuro que não pôde ser, mas que agora poderá. E pensar uma educação

escolar a favor dos povos, diferentemente do projeto de formação que foi pensado para os índios inicialmente no projeto da modernidade. Pressupõe a liberação da racionalidade eurocêntrica como única, uma tarefa de reescrita histórico-social que tem levado anos para que aconteça. Essa tarefa de reescrita histórico-social vem, sobretudo, da resistência coletiva dos povos indígenas que redesenham seus processos formativos, assim concordamos com o autor quando aventa:

[...] la resistencia mundial ya comenzada implica, o puede implicar, la reconstitución de un imaginario crítico, la reconstitución de otro horizonte de futuro, diferente del que se há extinguido. Aún no está a la vista esse probable horizonte nuevo. Pero si la resistencia no es aplastada pronto y del todo, esa será una indicación de que hay, de todos modos, um horizonte de futuro en plena constitución. (QUIJANO, 2001, p. 76).

Considerando que há um horizonte de futuro em construção, um outro destaque que identificamos denota a potencialidade da experiência formativa no âmbito do programa é o que chamamos de interseccionalidade de territórios educativos, que segundo a professora Roseane do Povo Kapinawá:

[...] **possibilitou um diálogo entre universidade, escola e comunidade**, com intuito de associar os conhecimentos tradicionais e globais, como também a colocação da teoria a prática de forma contextualizada, contribuindo com o fortalecimento dos processos próprios de ensino e aprendizagem do meu povo (ROSEANE, em janeiro de 2021).

Os bolsistas desenvolviam suas atividades em ambos territórios: comunidade, escola e universidade, a riqueza proporcionada nessa pluralidade de espaços-tempos fica clara na fala citada acima quando a professora ressalta a possibilidade de associar conhecimentos *tradicionais* e *globais*. Assim como em um exercício próprio de tradução intercultural, já que tal caminho formativo pode representar uma alternativa frente ao universalismo abstrato característicos da produção de conhecimento no mundo moderno. Trata-se de questionar as dicotomias excludentes que colocam em xeque todo conhecimento que não seja o científico moderno, para pensar uma relação em diferentes conhecimentos se articulem numa relação mais equitativa. O que Boaventura (2017) chama de Ecologia dos saberes, e que se constitui como a base de uma educação transformadora e intercultural.

*Ser - Interculturalidade crítica, Afirmação das Diferenças e Prática Docente*

Nesta seção, traremos para o foco o segundo objetivo específico de nossa pesquisa – Averiguar como os professores e professoras indígenas avaliam a contribuição do Programa para a construção dos projetos próprios de educação escolar de seu povo.

Segundo Gersen Baniwa, uma escola indígena intercultural é um espaço que empodera sujeitos indígenas para um diálogo menos assimétrico e hierarquizado, além de contribuir para um diálogo intra e extra aldeia/escola (BANIWA, 2017).

Conforme explorado anteriormente no capítulo 4, o projeto institucional estudado foi chamado – Professores Indígenas de Pernambuco: formação e prática pedagógica/ Área Intercultural Indígena, e teve como objetivo “estreitar o diálogo Comunidade-e-Universidade e valorizar as experiências e saberes tradicionais da população indígenas de Pernambuco, viabilizando os saberes formadores e propiciadores de construção do conhecimento” (SILVA & SILVA, 2019, p 86 e 87).

Tal objetivo, poderá constituir-se em um grande desafio, já que a Universidade sendo uma instituição permeada pela lógica da modernidade e historicamente esteve propensa a praticar o racismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2007) em relação ao fato de que os conhecimentos que possuem matrizes epistemológicas diferentes da epistemologia moderna hegemônica, foram considerados por muito tempo como sem validade científica.

Desde que diferentes sujeitos têm reivindicado o acesso às IES, e entre eles os indígenas, as IES são chamadas para um exercício aprendente de olhar para si, para seu interior e refletir sobre as ausências desses sujeitos no seu interior, durante décadas, e quanto aos saberes que são ou não validados nesse mesmo espaço. Por isso, parece-nos que é de essencial relevância que o projeto institucional do programa Pibid Diversidade/UFPE/CAA se proponha a exercer esse diálogo entre a universidade e as comunidades indígenas que fizeram parte do projeto.

Se começarmos a refletir pela própria ideia do que é aprender em seu próprio território e com o próprio território, com o próprio povo, com os saberes que advém de suas ancestralidades, a potencialidade do programa vai se afirmando a partir da própria intersecção dos territórios educativos *Comunidade-Universidade* e do favorecimento do diálogo intercultural entre os saberes e entre os povos em seus processos de formação.

“o projeto trabalha a realidade das aldeias e é essa a realidade que levamos para sala de aula. O Pibid diversidade nos ajudou a fortificar a afirmação da nossa cultura em sala de aula (Prof. Maria Gilene, em janeiro de 2021).”

A interculturalidade crítica é uma perspectiva de retomada do reconhecimento dos sujeitos colonizados, subalternizados, silenciados e alocados para longe do diálogo e interação frente às relações de poder do mundo moderno, a interculturalidade crítica na escola indígena, vem para “desestabilizar a pretensa “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas e promover diálogo entre diversos conhecimentos e saberes” (CANDAU, p 246, 2012).

A educação intercultural cria espaços por meio da afirmação das diferenças culturais, a educação nesta perspectiva poderá trabalhar pela dignificação do que somos e dos valores comuns de respeito e tolerância, com os que nos reconhecemos e identificamos (WALSH, p 2, 2011 – *tradução nossa*).

Os desafios que se colocam à educação intercultural são inúmeros, porém, alguns elementos citados pelas professoras indígenas nos apontam caminho para sua efetivação. Quando sobre a produção de materiais didáticos que se deu por meio de atividades do Pibid a professora Sivonécia relata:

através dele (do programa) fizemos grandes descobertas, também foram produzidos alguns materiais como a **cartilha, dossiê, registro dos vocábulos do povo, vídeo**, onde no futuro servirá de base para nossa trajetória de vida enquanto mediadores de uma educação intercultural, valorizando nossos processos próprios de ensino aprendizagem. (SIVONÉCIA, em janeiro de 2021).

Essa diferença revela a existência do diálogo intercultural entre o Pibid Diversidade e os povos indígenas, visto que os temas dos subprojetos, e a construção dos materiais, emergem do cotidiano das aldeias e impactam também nas esferas econômicas, políticas, sociais e culturais dos povos. Neste sentido, as oficinas de produção de materiais didáticos vivenciadas durante o processo de vigência do subgrupo em estudo configuram-se como rico espaço formativo, numa perspectiva intercultural tanto para os docentes e bolsistas de ID quanto para os indígenas da Comunidade.

A contribuição do Pibid para sistematização de registro para fins didáticos – cartilha, dossiê, registro dos vocábulos do povo, vídeo – a nosso ver, anuncia a

interculturalidade como um princípio epistemológico que coloca a pesquisa como estratégia de sistematização de conhecimentos indígenas que não estavam organizados no formato do conhecimento escolar. Conforme aponta a fala da professora Maria:

já fazíamos, porém não da maneira correta sistematizada e o Pibid proporcionou “fazer certo” [...] o Pibid diversidade nos ajudou a fortalecer a afirmação da nossa cultura em sala de aula, mesmo já trabalhando, ele nos fez repensar nossas práticas pedagógicas. (MARIA, em janeiro de 2021).

Quando a professora relata a potencialidade da afirmação cultural em sala de aula a partir das vivências e reflexões proporcionadas pelo programa, percebemos que nesse sentido a escola indígena se assemelha a um meio capaz de assegurar a existência material e simbólica do ser indígena. Assim, a escola indígena como espaço da prática docente da professora indígena torna-se um espaço promotor do conhecimento e dos direitos sociais dos respectivos povos. A fim de que, o protagonismo das decisões políticas e sociais que dizem respeito aos povos, se dê a partir da construção de uma consciência crítica e reflexiva, que poderá ser facilitada se estiver articulada a uma prática docente articulada com os interesses de seu povo.

De acordo com Tubino (2005) a interculturalidade quando dada em contextos neoliberais tende a tornar-se funcional, e é funcional para atender aos interesses capitalistas: “busca promover o diálogo e a tolerância, sem tocar nas causas da assimetria social e cultural” (TUBINO, 2005, p.3) – *tradução nossa*. Ou seja, se faz sem questionar as relações de poder assentadas na racialização da sociedade, dessa forma incorpora a diferença e se converte numa tática de dominação.

Diferentemente desse conceito de interculturalidade funcional, a interculturalidade crítica vem promover os saberes tradicionais “não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente” (WALSH, 2009, p. 24-25). De modo que, pensamos que a experiência formativa vivenciada pelos professores e professoras indígenas em Pernambuco anuncia traços de uma prática de educação intercultural baseada no que chamamos de interculturalidade crítica, já que as vivências do programa buscavam atender as especificidades dos povos. Conforme, o relato da professora:

Acredito que as vivências (do programa) atenderam as demandas sociais de forma benéfica e foram muito relevantes para a prática da educação escolar indígena, principalmente por que a maioria das vivências foram realizadas com temas voltados a nosso cotidiano indígena (SIVONÉCIA, em janeiro de 2021).

Assim, nessa perspectiva de interculturalidade enquanto interepistemologia, trazer os conhecimentos indígenas para orientar as ações do programa, foi fundante. Pois coloca os saberes indígenas em destaque no desenvolvimento das áreas de conhecimento, dando ao bolsista em conjunto com o docente no Tempo Universidade, a oportunidade de reunir “instrumentos” metodológicos adequados, fazer pesquisas e levantamentos, sistematizar conhecimentos e dialogar com outros conhecimentos para assim direcionar ações pedagógicas coerentes em suas respectivas escolas de educação básica nas comunidades.

Em resumo, a partir dos relatos das professoras podemos notar que todas avaliam de modo positivo o desenvolvimento do programa em suas comunidades, não somente pelos ganhos em pesquisas e sistematização do conhecimento indígena, mas também pelo fato de o programa oferecer bolsas de incentivo financeiro que as ajudavam com os custos de permanência na graduação. Condizente com a fala a seguir: “Contribuiu no incentivo para o desenvolvimento de nossas pesquisas, promoveu a aproximação e diálogo entre a comunidade e a escola, além de garantir nossa permanência na graduação.” (SOLANGE, em janeiro de 2021).

As bolsas mensais para os estudantes de graduação eram de R\$ 400 (quatrocentos reais), e apesar de ser um valor relativamente baixo, facilitava para as estudantes manterem o custeio de deslocamento e alimentação durante o *Tempo Universidade* que se dava na modalidade de alternância pedagógica entre o período de aulas presenciais na universidade e o período de pesquisa nas aldeias no *Tempo Comunidade*. As professoras que constituíram esse nosso estudo, como já dito antes, são das etnias Kapinawá e Tuxá e seus territórios ficam a uma distância que variam de 153 (cento e cinquenta e três) a 336 (trezentos e trinta e seis quilômetros) em relação a Universidade que fica no município de Caruaru, esses números são ilustrativos da dificuldade de acesso e permanência para acessar a universidade vivida por diferentes povos indígenas.

A interrupção do programa e da Licenciatura Intercultural na UFPE denotam uma instabilidade nas políticas públicas educacionais voltadas para os povos indígenas que comumente funcionam por meio de emendas e programas que dependem de editais e

financiamentos e não se constituem de fato como políticas permanentes. A professora Solange, do povo Kapinawá traz em sua fala o descontentamento e preocupação com a interrupção de programa: “a interrupção do programa dificulta muito a vida na formação do docente, já que a bolsa auxilia muitos estudantes nas despesas enquanto acadêmicos.” (SOLANGE, em janeiro de 2021).

### *Poder – Coletividade*

Nesta seção, traremos para o foco o terceiro objetivo específico de nossa pesquisa – Descrever as mudanças na prática docente dos professores e professoras indígenas oriundas da formação no Pibid Diversidade.

Se na sociedade ocidental moderna temos uma ideia de poder e decisão geralmente centrada em um único sujeito, ou em um grupo restrito de sujeitos, nas sociedades indígenas percebemos ideias de poder e decisão mais descentralizadas e pensadas coletivamente. E assim, as professoras indígenas egressas do Pibid, juntamente com a coordenação institucional do programa trazem para o debate quais seriam os subprojetos do programa que atenderiam as especificidades do seu povo.

De tal forma que, a figura do/da docente como único detentor do saber abre espaço para uma perspectiva da prática docente onde o/a professor/a torna-se um facilitador do conhecimento partindo da ação-reflexão-ação sobre sua própria prática. Tornando os processos de ensino e aprendizagem mais dinâmicos e investigativos.

Nos Povos Tuxá e Kapinawá o processo de construção das atividades realizadas no âmbito do programa incluíram realizações de oficinas e feiras de conhecimentos nas escolas, envolvendo a participação de lideranças e anciãos do próprio povo no planejamento das atividades/ações (SILVA, 2015, p 158). Nas palavras da coordenação institucional do programa:

Ao favorecer uma clareza a respeito da função social da escola indígena, o subprojeto tem favorecido uma melhoria no que tange à organização do trabalho docente dos/as bolsistas Universitários/as, preocupando-se com o que fazer, como fazer, que material utilizar e como estabelecer um diálogo entre a cultura indígena e não indígena. (SILVA, 2015, p 158).

Podemos perceber que há uma dimensão de coletividade imbricadas nesse fazer pedagógico aprendido a partir do programa, também na fala da docente sobre a construção dos projetos de intervenção que afirma: “a participação dos nossos mais velhos, além da

participação dos estudantes nas pesquisas, tanto na sala de aula como fora dela” (ROSEANE, em janeiro de 2021).

Essa dimensão coletiva retratada nas falas acima, facilita o atendimento ao objetivo 2.1.5 do Edital Capes nº 66/2013 “envolver escolas públicas de educação básica de comunidades indígenas e do campo no processo de formação inicial para o magistério” (p 2). Esse envolvimento da comunidade escolar no processo formativo das docentes indígenas, se traduz nas atividades desenvolvidas por elas através dos projetos de intervenção: “Origem do samba de coco Kapinawá”; “Cantigas de antigamente e outras vivências”; “Plantas Medicinais”; que envolvem trabalhos de pesquisa e a participação de pessoas mais velhas da comunidade. E são projetos colocados em prática até os dias atuais, constituindo-se numa prática docente do Povo Kapinawá.

#### **4.1 O Pibid Diversidade no Centro Acadêmico do Agreste – apontamentos de uma pedagogia decolonial, insurgência política e desobediência epistêmica**

“ele (o Pibid) foi o mapa que nos levou ao tesouro, percebe-se que hoje estamos sendo protagonistas de nossa própria história” (Sivonécia, em janeiro de 2021)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado pela Coordenação de Apoio e Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do edital MEC/CAPES/FNDE, de dezembro de 2007. Tendo como objetivo elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, e conseqüentemente valorizar o magistério, e proporcionar a aproximação entre teoria e prática inserindo o licenciando diretamente na educação básica.

O Programa oferece bolsas de iniciação à docência para licenciandos (chamados de bolsistas de Iniciação à Docência ou “Pibidianos”) das diversas licenciaturas, além de oferecer bolsas para: coordenadores institucionais, coordenadores de gestão, e coordenadores de área (professores das Instituições de Ensino Superior que se vinculem ao programa), supervisores (professores das Instituições de Educação Básica).

Figura 2 – Organização das atividades dos bolsistas do Pibid Diversidade



Fonte: Material elaborado pela autora.

Resumidamente, as bolsas e tarefas são destinadas da seguinte maneira:

**ID – Iniciação à docência** – para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelos subprojetos institucionais; devem participar das atividades definidas pelos subprojetos, divulgar os resultados das ações desenvolvidas em seminários próprios do projeto promovidos pelas IES, e participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pelas CAPES.

**Supervisão** – para professores e professoras das escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e no máximo dez bolsistas de ID; devem elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de ID, controlar a frequência dos bolsistas na escola, e participar dos seminários promovidos pelo projeto.

**Coordenação de área** – para professores e professoras das licenciaturas que coordenam subprojetos. Devem elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades propostas nos subprojetos, orientar as ações dos bolsistas de ID conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas, e participar dos seminários promovidos pelo projeto.

**Coordenação de área de gestão de processos educacionais** – para o professor ou professora da licenciatura que auxilia na área de gestão do projeto na IES. Deve ser corresponsável pelo desenvolvimento do projeto na IES, juntamente a coordenação institucional. Colaborar na articulação institucional das unidades acadêmicas e colegiados de curso envolvidos na proposta institucional, compartilhar com a gestão da IES e seus pares as boas práticas do Pibid.

**Coordenação Institucional** – para o professor ou professora que coordena o Pibid na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Responde pela coordenação geral do programa nas escolas, nas IES, nas Secretárias de Educação e perante a CAPES. Acompanha as atividades previstas no projeto, seja as de natureza coletiva, ou as executadas nos diferentes subprojetos, agenciar com as autoridades da rede pública de ensino a participação das escolas no Pibid, elaborar e encaminhar à CAPES relatórios das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, e compartilhar com a gestão da IES e seus pares as boas práticas do Pibid.

O Pibid foi criado, inicialmente, para formar professores para as disciplinas de: matemática, física, biologia e química, devido a defasagem de dispor de professores e professoras com formação nessas áreas. Pouco tempo depois, foi incluído também o curso de licenciatura em pedagogia visto que é a principal formação inicial para docentes que atuarão nos primeiros anos da educação básica. Assim, o primeiro edital do PIBID, lançado em 2008, e destinado as universidades federais priorizava os cursos de matemática, química, física e biologia, nas edições seguintes (2009, 2010, 2011...etc.) foram incluídas as demais licenciaturas.

Apenas em 2010 e 2013 é que foram criados específicos para a Educação do Campo e a Educação Intercultural Indígenas, esta versão específica dos editais e do programa foram chamados de Pibid DIVERSIDADE.

Assim, o Pibid Diversidade institui-se para o aprimoramento e valorização da formação de professores para o exercício da Educação Escolar Indígena e do Campo, sendo uma parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI, o Ministério da Educação – MEC e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, sendo específico para as licenciaturas vinculadas ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura Indígena (PROLIND) e ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

Ou seja, os cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, advindos dos Programas financiados pelo MEC, se caracterizando pelo envolvimento das escolas públicas de Educação Básica das comunidades indígenas e do Campo no processo de formação inicial para a docência. Portanto, para submeter um projeto a IES deve oferecer os cursos de licenciatura Intercultural Indígena e/ou Educação

do Campo, além disso, foram aceitos projetos advindos de IES públicas ou privadas sem fins lucrativos.

Em Pernambuco, no ano de 2008 a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, depois de um amplo trabalho junto à COPIPE, ao CIMI, e ao CCLF, submeteu-se ao edital 01 do PROLIND/MEC/SESu onde a proposta foi aprovada no mesmo ano. As aulas do curso de formação de professores e professoras indígenas em nível superior iniciaram-se em 2009, no Centro Acadêmico do Agreste em Caruaru-PE, alternando-se em *Tempo Comunidade* nos territórios dos povos indígenas e em *Tempo Universidade* na universidade.

O curso veio a corroborar as reivindicações dos indígenas de Pernambuco, além de fortalecer as conquistas alcançadas no âmbito da gerência educacional do estado, e sobretudo, promover uma formação em nível superior específica e pautada pelos princípios da interculturalidade crítica.

O programa PROLIND foi estratégico para os povos indígenas, pois fomentou a implementação de ações objetivas visando a efetivação de sistemas escolares indígenas em Pernambuco, além de promover o acesso ao ensino superior para professores e professoras que, muitas vezes, já atuavam em escolas nas suas comunidades.

Outro destaque que trazemos sobre a EEI em Pernambuco, é que a existência da licenciatura intercultural possibilitou a alguns professores e professoras indígenas a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no contexto da diversidade – Pibid Diversidade que busca o aprimoramento e valorização da formação de professores e professoras para o exercício da Educação Escolar Indígena e do Campo, um programa específico para as licenciaturas vinculadas PROLIND e PROCAMPO.

Com o desenvolvimento da pesquisa nos editais específicos para o Pibid Diversidade identificamos a presença de 29 projetos, que foram vinculados ao Programa a partir do edital específico N°. 066/2013, referente ao Pibid Diversidade. As IES participantes estão situadas em 18 estados compreendidos entre as cinco regiões do país, conforme quadro 12.

Conforme os dados do Quadro abaixo, o Pibid Diversidade, na seleção posta pelo último edital específico, lançado através do edital CAPES nº 066/2013, confirma 29 projetos, pertencentes às IES situadas nas cinco regiões do país, contudo a região

Nordeste, destaca-se pelo quantitativo de instituições e Estados aos quais os projetos encontram-se vinculados, totalizando 10 instituições. Em seguida, vem a Região Sul, totalizando seis projetos e, consecutivamente, as regiões Norte e Centro-Oeste com cinco projetos. E, por fim, a região Sudeste que soma três projetos no conjunto dos 29 aprovados pela CAPES.

Quadro 12 - Instituições de Ensino Superior contempladas com o Pibid Diversidade

REGIÃO	ESTADO	IES
Centro-Oeste	MS	UFMS
	MS	UFGD
	GO	UFG
	DF	UNB
	MT	UNEMAT
Nordeste	BA	IFBA
	PB	UFMG
	MA	IFMA
	PE	UFPE
	CE	URCA
	CE	UFC
	BA	UFRB
	PI	UFPI
	BA	UNEB
	MA	UFMA
Norte	AM	UFAM
	RO	UNIR
	RR	UFRR
	PA	IFPA
	PA	UFPA
Sudeste	SP	UNITAU
	MG	UFVJM
	MG	UFMG
Sul	SC	UFSC
	SC	UFFS
	PR	UTFPR
	PR	UNIOESTE
	SC	UNOCHAPECÓ
	PR	UEM

Fonte: CAPES: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid-diversidade>>, acesso em: 07/10/2014.

Este dado nos chamou atenção para o fato de metade dos projetos vinculados ao Pibid Diversidade, estarem concentrados na região nordeste, uma vez que a região norte

possui o maior quantitativo de habitantes indígenas, os quais, segundo o IBGE, em 2010 a região Norte atingiu 38,2% desta população no Brasil, seguindo da região Nordeste, onde residem 25,9% da população Indígena brasileira. Porém tal dado poderia ser justificável, uma vez que a região nordeste abriga mais de 40 etnias indígenas e também existe a organização política e militante da sociedade civil, indígenas, indigenistas e intelectuais que visam contribuir para o fortalecimento do diálogo intercultural, e da Educação do Campo, bem como da Educação Escolar Indígena.

Durante o período de atividade do último edital específico do Pibid Diversidade, no Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), existiu um Programa com as seguintes áreas de atuação: Arte indígena; Gestão escolar indígena; Educação inclusiva; Processos próprios de ensino e aprendizagem; Bem viver e tecnologias; Língua e produção de textos e Saberes tradicionais. O que nos permite refletir que houveram apontamentos de uma *desobediência epistêmica*, uma vez que segundo o Edital N° 066/2013 o projeto institucional deveria ser composto por um ou mais subprojetos, definidos pelas áreas: Intercultural Indígena; Intercultural Indígena - ciências da natureza e matemática; Intercultural Indígena - ciências humanas e sociais; Intercultural Indígena – linguagens e códigos; e; Interdisciplinar.

E o projeto institucional implementado no Centro Acadêmico do Agreste, propôs diferentes subáreas que foram pensadas coletivamente pela UFPE, Copipe e Pibid, assim, diferentemente do primeiro edital que propunham apenas 4 subáreas de atuação a saber: a) línguas/linguagem e códigos; b) ciências da natureza e matemática; c) ciências humanas e sociais; e d) ciências agrárias/desenvolvimento agroecológico (CAPES. Edital N° 02/2010, p 4). O segundo edital, e o engajamento do coletivo de professores e professoras indígenas junto à Universidade e os coordenadores do programa tornou possível a implementação de projetos que atendiam melhor as especificidades dos povos indígenas de Pernambuco.

No CAA, o projeto institucional na II edição (2014-2017) foi chamado – Professores Indígenas de Pernambuco: formação e prática pedagógica/ Área Intercultural Indígena, e buscou “estreitar o diálogo Comunidade-e-Universidade e valorizar as experiências e saberes tradicionais da população indígenas de Pernambuco, viabilizando os saberes formadores e propiciadores de construção do conhecimento” (SILVA & SILVA, 2019, p 86 e 87). A busca por esse estreitamento e diálogo entre os territórios

educativos Universidade-e-Comunidade denota uma propositura que poderíamos considerar como uma *postura decolonial*, no sentido de que o Pensamento Decolonial caracteriza-se também pela relação tensa e crítica que se dá pela busca de reorganizar a geopolítica do conhecimento que faz a crítica às formas de conhecimento que subalternizam saberes que estejam fora dos padrões eurocentrados, ou seja, critérios de subalternização baseados em raça, cor da pele, e localização geográfica.

De modo que, a epistemologia pensada para o Programa buscou a adoção de estratégias pedagógicas que promovessem as diferenças culturais, e o questionamento da lógica dominante e preconceituosa e das metodologias de ensino e aprendizagem que possibilitam o silenciamento de indígenas, negros, mulheres, e dos povos do campo.

A dinâmica das ações do Pibid na Educação Escolar Indígena e na Educação do Campo promoveu ações pedagógicas planejadas e intencionais de forma interdisciplinar, por meio da metodologia da Alternância que busca a interação entre o *Tempo Universidade* – conhecimento da academia, e *Tempo Comunidade* – inserção orientada na escola e na Comunidade.

Tais ações, no caso da EEI em Pernambuco, valorizaram os processos de elaboração e execução de atividades na Educação Básica através da metodologia de pesquisa utilizada nos projetos que são desenvolvidos nos povos, a partir das intervenções pensadas pelos bolsistas de ID junto aos Povos nos quais estão inseridos.

Assim, os subprojetos buscam dar visibilidade ao compartilhamento e promoção das aprendizagens próprias dos povos indígenas. Que embora tenham suas especificidades, estão interligados pelo mesmo propósito político e pedagógico de emancipação e fortalecimentos de suas respectivas Comunidades e identidades.

Desta maneira, os licenciandos que foram inseridos nos diferentes subgrupos do programa são participantes no cotidiano da escola nas comunidades para que aprendam na e com a prática a desenvolver ações pedagógicas que contribuam para a melhoria da qualidade no processo de ensino e aprendizagem:

A vivência da pesquisa-diagnóstico e desenvolvimento dos projetos de intervenção, presentes em todas as ações educativas do Pibid Diversidade, contam com a participação efetiva das lideranças, anciãos e membros diversos da comunidade, os quais contribuem desde o fortalecimento da história, através da memória e de relatos orais, da relação da escola com o universo religioso e com os aspectos físicos, econômicos, políticos, sociais e culturais, sempre num movimento circular de aprender e ensinar, ou seja, de um saber que vem da Comunidade e volta para o Povo de modo mais elaborado e sistematizado que contemple os diversos olhares, saberes, sujeitos, contextos e especificidades das etnias. (SILVA & SILVA, 2019, p. 93-94)

Assim, as metodologias produzidas nesses contextos de luta, e resistência que Albán (2000) tem chamado “re-existência” insurgem pedagogias com práticas que fraturam a modernidade/colonialidade e fazem possíveis outras maneiras de pensar, saber, ser, estar, existir e viver-com; *outras pedagogias*, as quais poderíamos chamar Pedagogias Decoloniais.

Defender Pedagogias Decoloniais pronuncia uma visão de educação que está delineando-se principalmente na América Latina, em diálogo com os movimentos sociais e de educação que luta contra diferentes formas de subalternização desse “outro da colonização”.

Vistos como “não europeus” ou “desprovidos de brancura”, todos os (as) outros (as) da colonização – nesse caso, da América Latina –, sofrem a degenerescência de suas identidades e passam a ser representados como aquilo que sobra, o “resto do mundo” – como ocorreu com os povos originários de países transformados em colônias de exploração e com os que foram sequestrados escravizados e retirados de seus lugares de origem. (MIRANDA & RIASCOS, 2016, p. 552)

As práticas da Pedagogia Decolonial buscam legitimar a esse “outro da colonização” o protagonismo de suas histórias e ações formativas, é dizer de uma educação que almeja a formação para a libertação dos ecos coloniais, uma formação que se dá para além do espaço formativo da escola, segundo Walsh: “[...] é atacar as condições ontológicas-existenciais e de classificação racial e de gênero; incidir e intervir em, interromper, transgredir, desencaixar e transformá-las de maneira que superem ou desfaçam as categorias identitárias [...]” (WALSH, 2013, p. 55).

Pressupõe pensar interculturalmente, significa incluir nas discussões e proposituras aquilo que é próprio das vivências dos negros, indígenas, e tantos outros povos que são de alguma maneira feitos subalternos. Começando pela própria ideia do que é aprender em seu próprio território e com o próprio território, com o próprio povo, com os saberes que advém de suas ancestralidades. Daí emerge a potencialidade do Pibid Diversidade, enquanto meio para uma Pedagogia Decolonial, essa intersecção dos territórios educativos da Universidade e da Comunidade estabelecendo um diálogo intercultural entre os diferentes saberes, sobretudo afirmando os protagonismos dos povos indígenas e negros em seus processos formativos.

O referido programa, como já dito, necessita para sua existência estar vinculado a um curso de licenciatura intercultural indígena ou de educação do campo, no caso

abordado nesse trabalho, no CAA houve a existência da licenciatura intercultural indígena até o ano de 2018 formando 153 (cento e cinquenta e três) professores e professoras indígenas na primeira turma diplomada em 2013, e 163 (cento e sessenta e três) na segunda turma que foi diplomada em 2018.

O curso foi fruto de lutas tecidas pelo movimento indígena de Pernambuco, associado à COPIPE que intervê de forma articulada nas ações educacionais engendradas pela secretaria de educação estadual, participando ativamente do Conselho de Educação Escolar Indígena (CEEI) da secretaria estadual de educação. Somando-se as diversas reivindicações da EEI, a demanda pelo direito ao ensino de nível superior específico e diferenciado para formar docentes para atuar nas escolas indígenas, legitimada pela criação da categoria escola indígena em 2000 ganhou força.

O movimento indígena passou a reivindicar a existência do curso de licenciatura voltado à formação de docentes indígenas que atuavam nas escolas dos territórios, mas sem a formação adequada para o ensino nos anos finais do ensino fundamental e médio da Educação Básica. O processo de articulação e mobilização contou com esferas governamentais e não-governamentais, e culminou em 2009, na criação do Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA.

O primeiro projeto para a criação do curso intercultural indígena foi discutido com representantes da COPIPE, de organizações não governamentais – a saber: o CCLF, e com IES públicas: UPE, UFRPE, UFPE, além de representantes de autoridades acadêmicas da UFPE. Além de todo esse processo de articulação e mobilização local, a criação do curso só foi possível em vista das políticas de expansão das universidades públicas do governo federal, empreendidas no Governo Lula (2002-2006; 2005-2009). Em 2008, a parceria do MEC através da SECADI, da Secretaria de Ensino Superior (SESu) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), publicaram o edital de convocação do Programa de Licenciaturas Indígenas (PROLIND), ao qual a UFPE/CAA pôde submeter o projeto articulado junto aos povos indígenas de Pernambuco, o que tornou possível a existência do curso no estado.

Como o curso depende de um edital específico para sua existência e financiamento, as rupturas nas políticas públicas afirmativas que avançam no Brasil desde o impedimento da presidenta Dilma Rousseff (2016) o curso finaliza sua segunda turma em 2018, e não abriu novas vagas, caracterizando uma descontinuidade nas políticas públicas que vinham buscando traçar uma reparação histórica com diversos grupos desfavorecidos historicamente no Brasil.

Assim como a licenciatura intercultural precisa de um edital específico de financiamento para funcionar, o Pibid Diversidade precisaria ter uma licenciatura ao qual estivesse vinculado, com a descontinuidade da licenciatura na UFPE deu-se também o fim da experiência formativa do programa em Pernambuco<sup>20</sup>.

Para escopo do desenvolvimento de nossa pesquisa, nos debruçamos sobre a experiência da II edição do Pibid Diversidade na UFPE/CAA, pois, segundo Silva & Silva:

A II edição do Pibid Diversidade (2014-2018) elaborou uma relação integradora com maior abrangência nos desdobramentos das aprendizagens dos sujeitos e das comunidades. Esta versão subsequente do Pibid Diversidade intenciona a integração entre as atividades da Educação Básica e Superior, desencadeadas por cada coordenação, junto ao conjunto dos participantes (supervisores/as e licenciando/as), alcançando desdobramentos diversos sobre e entre todos os sujeitos, individuais e coletivos, envolvidos. Isto materializa-se, seja permitindo, de um lado, que esses mesmos sujeitos revisitem suas funções nos espaços de atuação; por outro lado, explicitando, ao mesmo tempo, o anúncio do direito de usufruírem de outras formas de legitimação dos conhecimentos, sem negar o direito público e cidadão adquirido de uma educação diferenciada aos singulares sujeitos de direito. (SILVA & SILVA, 2019, p. 104)

Dessa maneira, cremos que há uma concepção de defesa do direito aos diferentes sujeitos à educação escolar de modo participativo e coletivo, onde todos e todas se fazem produtores e protagonistas de processos próprios de ensino e aprendizagem. Conforme relato de experiência apresentado do Seminário do Pibid em Pernambuco:

O programa Pibid Diversidade, vem com intuito de melhorar a qualidade das nossas práticas pedagógicas, **na verdade o Pibid Diversidade está nos ajudando a nos descolonizar, pois podemos perceber a importância do ensino próprio da aprendizagem buscando aulas dinâmicas e divertidas trazendo para a sala de aula conteúdos que venha a somar e fortalecer o povo Indígena Tuxá.** (RELATO DE EXPERIÊNCIA APRESENTADO NO 1º SEMINÁRIO ESTADUAL DO PIBID E PIBID DIVERSIDADE EM PERNAMBUCO, 2017)

Assim, podemos observar que as práticas que são desenvolvidas pelos bolsistas de ID trazem uma intencionalidade e refletem o compromisso com os saberes dos povos

---

<sup>20</sup> Vale ressaltar que embora a experiência do Pibid Diversidade tenha chegado ao fim em Pernambuco, os editais gerais: Edital CAPES/PIBID n° 7/2018 e Edital CAPES/PIBID n° 2/2020 que contemplaram as diversas licenciaturas, incluindo os cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Intercultural Indígena selecionaram 34 (trinta e quatro) projetos que atendem ao contexto da Lic. em Ed. Do Campo e/ou da Lic. Intercultural Indígena em 2018, e 29 (vinte e nove) projetos em 2020.

aos quais são pertencentes, e assim traçam um percurso formativo diferenciado e específico traduzindo e fortalecendo o diálogo intercultural entre os saberes que advém da formação na universidade e os saberes tradicionais de seu povo. O que nos leva à discussão acerca do fortalecimento das pedagogias indígenas (que seriam também pedagogias decoloniais) e nesse processo destacamos a importância de políticas públicas como o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência pensado especificamente para o contexto da diversidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a escrita deste trabalho, destaco contribuições não somente no aspecto acadêmico, mas também no aspecto pessoal, ganhos que foram possíveis pela experiência de vivenciar o trabalho de pesquisa em um contexto completamente inédito causado pelo distanciamento social imposto pela ampla propagação do vírus Covid-19 no nosso país.

O acolhimento e convivência mesmo que à distância, e de modo remoto, foram fundamentais para a realização desse trabalho. A experiência de diálogo mais direta com as docentes indígenas, a dedicação que tiveram ao dispor de tempo para nossas conversas, a atenção e solicitude em atender aos diversos questionamentos que lhes foram pedidos trouxeram uma maior leveza a este percurso.

Deste modo, como abordamos no capítulo referente a metodologia, o presente trabalho assumiu a necessidade de repensar/questionar os métodos e epistemologias modernistas e coloniais que buscaram representar *o outro* como uma mera abstração teórica, reproduzindo assim relações assimétricas entre conhecimentos e entre a figura da pessoa pesquisadora e da pessoa participante da pesquisa.

Dito isso, nos dedicaremos a partir de agora a discorrer sobre as contribuições acadêmicas dessa pesquisa, nesta dissertação buscamos compreender quais as contribuições do Programa para a prática docente dos professores e professoras indígenas. Nesse sentido, trouxemos como questão de pesquisa “quais as contribuições do Pibid Diversidade para a prática docente dos professores e professoras indígena?”.

Iniciamos a apresentação dessa dissertação problematizando a educação escolar indígena e a formação de professores e professoras indígenas; considerando os movimentos históricos de luta pela afirmação e o enfrentamento dos povos indígenas em prol da educação específica e diferenciada. Reconhecer e afirmar que indígenas têm o direito a uma educação própria e diferenciada é parte de uma discussão necessária e atual, as políticas educacionais precisam pensar a educação desses povos na perspectiva de fortalecer as identidades, proporcionando uma educação baseada na interculturalidade crítica e na interepistemologia.

Diante do diálogo proporcionado pelas vozes dos diversos interlocutores e interlocutoras que compõem esse trabalho, vamos discorrer sobre algumas (in)conclusões desta pesquisa, tecendo considerações que não são findas em si mesmas tendo em vista

um infinito de possibilidades teóricas que poderiam colaborar na construção desse estudo. Assim, traremos algumas questões que nos possibilitaram conhecer a experiência formativa do Pibid em Pernambuco, a partir das falas de professoras indígenas egressas do programa.

No decorrer do processo de operacionalização de uma matriz metodológica decolonial que nos permitisse dialogar com o universo de dados que foram alcançados com este trabalho, a partir de um esforço de tradução intercultural, encontramos 03 (três) “subcategorias ontológicas”: Saber – Processos formativos *outros*, Interseccionalidade de territórios educativos e Pedagogia decolonial; Ser – Interculturalidade crítica, Afirmação das Diferenças e Prática Docente; e; Poder – Coletividade.

Inicialmente, em resposta ao primeiro objetivo específico “Identificar as vivências educativas proporcionadas pelo Pibid Diversidade que contribuíram para a consolidação de metodologias próprias de ensino e aprendizagem”, as professoras apontam como vivências proporcionadas pelo programa: trabalhos de pesquisa junto às comunidades, e entrevistas com anciãos, que buscaram o conhecimento das realidades das aldeias para a formulação dos projetos de intervenção pedagógica nas escolas.

A respeito do segundo objetivo específico que foi “averiguar como os professores e professoras indígenas avaliam a contribuição do Programa para a construção dos projetos próprios de educação escolar de seu povo”, os achados da pesquisa apontam que as professoras destacam como principal contribuição do programa a sistematização de conhecimentos próprios de cada povo, além de práticas que envolvem a pesquisa e a construção de materiais didáticos para ensino de conhecimentos próprios do povo. Fortalecendo assim, a sistematização de pedagogias indígenas e/ou decoloniais.

E quanto ao terceiro objetivo específico “descrever as mudanças na prática docente dos professores e professoras indígenas oriundas da formação no Pibid Diversidade”, as professoras destacam os projetos de intervenção e que converteram-se em práticas docentes até os dias atuais – Pesquisas e entrevistas com pessoas mais velhas da comunidade, além dos materiais didáticos confeccionados no âmbito do programa – cartilhas, dossiê, registro dos vocábulos do povo, e vídeos com falas da comunidade sobre a história do povo.

Uma outra contribuição do programa que surgiu nas falas das professoras é a possibilidade de permanência no curso de graduação devido ao auxílio financeiro proporcionado pelo programa, já que, quando em formação Tempo Universidade as professoras tinham que se deslocar até Caruaru e permanecer hospedadas na cidade por uma semana, a bolsa de auxílio financeiro contribuía com essas despesas de deslocamentos e estadia.

Sobre como as professoras avaliam o programa de modo geral, todas afirmaram contribuições do programa para sua formação docente, e de um modo mais amplo, também para a educação escolar indígena. Ambas, avaliaram negativamente a interrupção do programa aqui em Pernambuco que se deu a partir da descontinuidade da oferta da licenciatura intercultural na UFPE. Tais retrocessos ilustram o quanto as políticas educacionais direcionadas para povos indígenas caminham em viés provisórios por meio de programas e não por meio de políticas institucionalizadas que poderiam oferecer mais segurança à manutenção da oferta desses cursos e programas de formação específica para professores e professoras indígenas.

Vale ressaltar que no momento de finalização dessa dissertação, recebemos a feliz notícia de que o curso de Licenciatura Intercultural será a partir do ano corrente um curso permanente da UFPE que possibilitará a formação de mais professores e professoras indígenas aqui em Pernambuco. No processo de escrita do presente texto alguns apontamentos de outros estudos que poderiam aprofundar as questões discutidas até aqui começaram a despontar, dentre os quais, destaco: investigar quais pedagogias indígenas são desenvolvidas pelos povos de Pernambuco; e se a interrupção de programas específicos de formação de professores/as indígenas dificultam a sistematização dessas pedagogias.

As análises também evidenciaram que a formação de professores e professoras indígenas torna-se mais efetiva quando se associa aos projetos societários dos povos questionando o sistema-mundo/capitalista/moderno/colonial, por isso destacamos que nos relatos das práticas vivenciadas a partir do Pibid pelas estudantes egressas do programa encontramos anúncios ou traços de uma pedagogia decolonial, ou de práticas decoloniais. Assim, compreendemos o programa como um avanço significativo para a melhoria da prática docente indígena, além de contribuir para a permanência de estudantes indígenas na educação superior, e de um modo mais amplo, colaborar com a

melhoria da qualidade de ensino na educação básica nas escolas indígenas de Pernambuco.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA, A. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos.** Segunda reimpressão. Tradução: Tadeu Breda. Elefante editora, 2012.
- AGUIAR, Jórisa Danilla Nascimento. Teoria pós-colonial, estudos subalternos e América Latina: uma guinada epistemológica? **Estudos de Sociologia.** Araraquara. v. 21, n. 41, p. 237-289, jul.-dez. 2016
- ALBAN, Adolfo Achinte. **Prácticas creativas de re-existencia.** Colección El Desprendimiento. Editora: Ediciones Del Signo, 2000.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Os índios na História do Brasil.** Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- ALMEIDA, Eliene A. **A política de educação escolar indígena: limites e possibilidades da escola indígena.** UFPE, 2001. (Dissertação de Mestrado em Educação).
- ALMEIDA, Eliene A. **A Interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA – Curso de licenciatura intercultural.** UFPE, 2017. (Tese de Doutorado em Educação)
- ALMEIDA, Eliene A. e SILVA, J. Felipe da . Abya Yala Como Território Epistêmico: Pensamento Decolonial Como Perspectiva Teórica. **Revista Interritórios.** Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru. v. 1, n.1 2015.
- AMOROSO, Marta. **Terra de índio: imagens em aldeamentos do império.** São Paulo: Terceiro Nome, 2014.
- ANDRADE, Lara Erendira et al. Guerreiras – **A força da mulher indígena.** Centro de Cultura Luiz Freire, Olinda, 2012.
- ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existência. **Calle14: revista de investigación en el campo del arte.** Vol. 4, N.5, julio-diciembre, 2010. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia
- ARRUDA, José Jobson de Andrade. **Immanuel Wallerstein e o moderno sistema mundial.** Revista de História, [S.l.], n. 115, p. 167-174, dez. 1983. Disponível em: . Acesso em: 03 Jul. 2014. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i115p167-174>
- ARRUTI, José Maurício. **Etnogêneses indígenas.** In: No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. In: RICARDO, Beto. e RICARDO, Fany. (Editores gerais). Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005. São Paulo: Instituto Socioambiental. 2006. p. 50-54.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política.** N. 11, May/Aug. Brasília, 2013.

BANIWÁ, Gersem José dos Santos Luciano. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. Tese de Doutorado em Antropologia Social pela UNB, 2011.

BANIWÁ, Gersem José dos Santos Luciano. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígenas. **Revista de Educação Pública**. V. 26, N. 62/1, MAIO/AGO. 2017

BENZAQUEN; MARTINS, Júlia Fiqueredo e Paulo Henrique. Uma proposta de matriz metodológica para estudos descoloniais. **Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, Recife, Vol. II, N. 11, Ago/Dez, 2017.

BERGAMASCHI E MEDEIROS, Maria Aparecida e Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. Dossiê: História, educação e interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75 - 2010

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 2 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei nº 9394**, Brasília/DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. MEC/SEF, Brasília, DF, 1998.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. **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, 2005.

CAPES, SECAD, MEC. **Edital conjunto nº 002/2010/ CAPES/SECAD/MEC- Pibid diversidade**. Disponível em:  
[http://www.capes.gov.br/download/bolsas/Edital002\\_2010\\_CapesSecad\\_PIBIDiversidade\\_1711\\_02.pdf](http://www.capes.gov.br/download/bolsas/Edital002_2010_CapesSecad_PIBIDiversidade_1711_02.pdf)

CAPES. **Edital 066/2013**. Disponível em:  
[http://www.capes.gov.br/download/bolsas/Edital066\\_2013\\_Capes\\_PibidDiversidade.pdf](http://www.capes.gov.br/download/bolsas/Edital066_2013_Capes_PibidDiversidade.pdf)

CAPES. **Edital 7/2018**. Disponível em:  
<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.  
 CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o estado (investigações de antropologia política)**. Edições Afrontamento. Porto, 1979.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. V. 21, n. 60, p. 117-183, fev. 2006.

COURINHO, Ananda do Valle Carvalho.; ALVES, Fernando de Brito. A hermenêutica Diatópica como mecanismo de diálogo entre nações multiculturais nas problemáticas envolvendo os direitos das mulheres. **Revista DIREITO UFMS**. Campo Grande, MS. v.5 . n.1. p. 77 - 96 . jan./jun. 2019

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CUNHA JÚNIOR, José Lopes da. **Educação Escolas Indígena em Pernambuco: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas**. UFRPE, 2016. (Dissertação de Mestrado)

ENALIC. **Anais do Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), Seminário Nacional do PIBID, Encontro Nacional de Coordenadores do PIBID**. V. 1, 2016 / ISSN: 2526-3234

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: conferências de Frankfurt**. Traduzido por Jaime A. Clasen. Petrópolis, Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília. v. 31, n. 1, Jan./abr. 2016.

ESCOBAR ,Arturo. «MUNDOS Y CONOCIMIENTOS DE OTRO MODO»1 El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.1: 51-86, enero-diciembre de 2003.

FALS BORDA, O. (s/d). **A Investigação-(Acção) Participatória na teoria Social: Origens e Desafios**, Doc. Policopiado, 2009.

FEITOSA, Saulo Ferreira. **O processo de territorialização epistemológica da bioética de intervenção: por uma prática bioética libertadora**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Bioética da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, UNB, 2015

FERREIRA, Diana Cibele de Assis. “**Primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores**”: educação escolar Kambiwá e identidade étnica. / Diana Cibele de Assis Ferreira. - 2017. Dissertação de mestrado.

FIGUEIREDO, Maria do Amparo de. **Dialogando com Freire e Boaventura sobre emancipação humana e educação popular**. V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, setembro, 2005 (Anais).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, Editora: UNESP, 2000.

FUNAI. **Índios no Brasil**. Disponível em: < <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>> Acesso em: 27. Jul. 2020.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da Terra do Brasil e história da Província Santa Cruz**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

GROSFÓGUEL, Ramón. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. **Tabula Rasa**, nº 4, enerojunio. Universidad Volegio Mayor de Cundinamarca, Colombia, 2006, pp. 17-46.

GROSFÓGUEL, Ramón.. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais**. Multiculturalismo/artigos. Tradução de Flávia Gouveia. 2007.

GROSFÓGUEL, Ramón.. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010.

GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS. América Latina e o giro decolonial 115 —Manifiesto inaugurall. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (Orgs.). **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. México: Miguel Angel Porrúa, 1998.

IBGE. **Censo de 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 20. Out. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO de GEOGRAFIA e ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Indígenas 2010**. Brasil, 2010. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 28. mai. 2019.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA), **Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil - Instituto Socioambiental**. Disponível em:

[https://pib.socioambiental.org/pt/Categoria:Povos\\_ind%C3%ADgenas\\_em\\_Pernambuco](https://pib.socioambiental.org/pt/Categoria:Povos_ind%C3%ADgenas_em_Pernambuco). Acesso em: 30. Mar. 2020.

INE. **Estatísticas Históricas Portuguesas**, Vol. I, pp. 33, 37 e 51. Portugal, INE, 2001.

LACERDA, Rosane Freire. A “Pedagogia Retomada”: uma contribuição das lutas emancipatórias dos povos indígenas no Brasil. **Interritórios. Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco**. Caruaru, BRASIL. V.7 N.13 [2021]

LACERDA e FEITOSA. Rosane Freire, Saulo Ferreira. Bem Viver: Projeto U-tópico e De-colonial. **Interritórios. Revista de Educação da Universidade Federal de Pernambuco**. v.1, n.1. Caruaru, 2015.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. N. 80, Março, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

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

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 71-103.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona (España) : Gedisa Editorial, 2007.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n 34, p. 287-324, 2008 .

MIRANDA, Claudia; RIASCO, Fanny Milena Quiñones. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista**. Educ. Foco, Juiz de Fora, v. 21, n.3, p. 545-572, set./dez. 2016.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

MONTEIRO, John Manuel. **“Tupis, Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígena e do Indigenismo.”** Campinas, 2001. (Tese apresentada para o concurso de Livre Docência) UNICAMP.

OLIVEIRA, João Pacheco de. (Org.). **A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória.** João Pacheco de Oliveira (Org.) Rio de Janeiro, Contra Capa, 2011.

OLIVEIRA, João Pacheco de. (Org.). **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena.** 2ª ed. Rio de Janeiro, Contra Capa, 2004.

PAJEÚ, Aline da Silva. et. al. **Contribuições do Pibid Diversidade na formação inicial do curso de licenciatura intercultural indígena e a relação com os saberes do Povo Tuxá.** In: 1º Seminário Estadual do Pibid e Pibid Diversidade do Estado de Pernambuco, 2017, Recife. Anais eletrônicos. Recife: UNICAP, 2017. Disponível em: <http://sespe.unicap.br/wp-content/uploads/2017/11/Resumos-Expandidos-do-PIBID-DIVERSIDADE-do-CAA-UFPE.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

PALITOT, Estevão Martins & ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. **Relatório de viagem – Índios do Nordeste (AL, PE, PB).** LACED/UFRJ. 2002.  
PANIKKAR, Raimundo (1990), Sobre el dialogo intercultural. Tradução e apresentação de J. R. Lopes de la Osa. Salamanca: Editorial San Esteban.

PATZI, Felix. **Etnofagia estatal: modernas formas de violência simbólica.** Éstudes Andinos, 1999.

PATZI, Felix. **Desarrollo rural integrado a ciudades intermédias.** 171 p. : Ed. EDCOM.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria póscolonial latino-americana. **Revista de Estudos & Pesquisas sobre as Américas.** v.8 n. 2, 2014.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A reinvenção dos territórios na América latina/Abya Yala.** Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales. Mayo, 2012.

QUIJANO, Aníbal. El regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento. **Revista Crítica de Ciências Sociais.** N° 61. Lima, Dez. 2001.

QUIJANO, A. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, E. (Org.). A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas.** São Paulo: Edições Loyola, 1986.

ROSEVICS, Larissa, et al. (org.) **Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo.** Rio de Janeiro : Perse, 2017

SALVADOR, Frei Vicente do. **História do Brasil**. São Paulo: Edição Melhoramentos, 1975.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Nº 48, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, junho, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortes, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Editora Autêntica 2019.

SALVADOR, Frei Vicente do. **História do Brasil**. São Paulo: Edição Melhoramentos, 1975.

SEGATO, Rita. O tempo na obra de Aníbal Quijano – a reidentificação de mulheres, camponeses, indígenas, mestiços e negros como parte de uma nova temporalidade. **Revista Cult**. São Paulo. Ano 22, n. 248, ago. 2019.

SILVA E SILVA. Jaqueline Barbosa da, e Everaldo Fernandes da. Experiência e processos formativos na rede indígena de Pernambuco: o pibid diversidade e as leituras decoloniais. **Interritórios**. Revista de Educação. Universidade Federal de Caruaru, V.1, N.1, 2015.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizar las metodologías: Investigación y pueblos indígenas**. Londres: Zed, 2012.

SOUZA, J. F. E a educação popular: ¿¿ **Quê ?? Uma Pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro**. Recife: Bagaço, 2007.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. 2005. Disponível em: <http://fongdcam.org/wpcontent/uploads/2012/01/delinterculturalismoTubino.pdf>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE/CAA). **Projeto Político Pedagógico do Curso Intercultural Indígena**. – Curso de Licenciatura Intercultural em educação intercultural. Caruaru, 2017.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O sistema mundial moderno**. vol. I. Porto: Afrontamento, 1974.

WALLERSTEIN, Immanuel [2003(2001)], **O fim do mundo como o concebemos**. Ciência social para o século XXI, Rio de Janeiro: Editora Revan.

WALSH, C. **Interculturalidad y (de) colonialidade: diferencia y nación de otro modo**. In: Desarrollo e Interculturalidad, Imaginario y Diferencia: la Nación en el

Mundo Andino – 14ª Conferencia Internacional – setembro de 2014. Textos de Referência. Livro da Academia da Latinidade. Rio de Janeiro: Produção Texto & Formas, 2006.

WALSH, C. **Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias PolíticoEpistémicas de Refundar el Estado**. Revista Tabula Rasa. Bogotá, Colombia, n. 9, p. 131-152, julio-diciembre, 2008.

WALSH, C. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

WELLEN, Aloys I. **O Regresso: o difícil regresso à mãe natureza – o caso do povo Xukuru do Ororubá**. João Pessoa: Manufatura Editora, 2002.