



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
DOUTORADO EM SOCIOLOGIA

A Temática Indígena em culturas escolares e entre Interculturalidades:
análise de contextos e experiências no Sertão do Submédio São Francisco, Brasil

Eliana de Barros Monteiro

Recife

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
DOUTORADO EM SOCIOLOGIA

A Temática Indígena em Culturas Escolares e entre Interculturalidades:
análise de contextos e experiências no Sertão do Submédio São Francisco, Brasil

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Sociologia, tendo como Orientador Prof. Dr. Paulo Henrique Martins e Co-orientadora Profa. Dra. Vania Fialho.

Eliana de Barros Monteiro

Recife, 2014

Catálogo na fonte
Bibliotecária Dionete Tenório Ferraz Gominho, CRB4- 985

B277p Monteiro, Eliana de Barros.
A Temática Indígena em culturas escolares e entre interculturalidades: análise de contextos e experiências no sertão do submédio São Francisco, Brasil. – Recife: O autor, 2014.
236 f.; il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique Martins.
Coorientador: Prof.ª Dr.ª Vania Fialho
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós Graduação em Sociologia, 2014.
Inclui referências e anexos.

1. Sociologia. 2. Reservas indígenas. 3. Cultura. Índios – Educação.
.4. Índios Truká. 5. Comunicação intercultural. I. Martins, Paulo Henrique.
(Orientador). II. Fialho, Vania. (Coorientador). III. Título.

301 CDD (22.ed.) UFPE (CFCH2014-66)

CONFERE COM O ORIGINAL

EM 12 / 11 / 14

 Mônica Soares Malafaia
Assistente em Administração
Programa de Pós-Graduação
em Sociologia
UFPE - SIAPE 2790009



ATA DA DEFESA DE TESE DE DOUTORADO, DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM SOCIOLOGIA DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, NO DIA
03 DE NOVEMBRO 2014.

Aos três dias do mês de novembro de dois mil e quatorze (2014), às 8:30 horas, na sala de seminários do 12º andar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, em sessão pública, teve início a defesa da Tese de Doutorado intitulada “**A temática indígena em culturas escolares e entre interculturalidades: análise de contextos e experiências no sertão do submédio São Francisco, Brasil.**” da aluna **ELIANA DE BARROS MONTEIRO**, na área de concentração mudança social, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Henrique Novaes Martins de Albuquerque. A doutoranda cumpriu todos os demais requisitos regimentais para a obtenção do grau de DOUTORA em Sociologia. A Banca Examinadora foi indicada pelo colegiado do programa de pós-graduação Em quinze de agosto de 2014, na sua oitava Reunião ordinária e homologada pela Diretoria de Pós-Graduação, através do Processo Nº 23076.047179/2014-94 em 02/10/2014 composta pelos Professores: **Profº Dr. Paulo Henrique Novaes Martins de Albuquerque** (Presidente/Orientador), do Departamento de Sociologia da UFPE ; **Profº Dr. José Luiz de Amorim Ratton Júnior** (Titular interno) do Departamento de Sociologia da UFPE; **Profº Drª Vânia Rocha Fialho de Paiva e Souza** (Titular interna/Coorientadora), do PPGA da UFPE; **Profº Drª Rosângela Tenório de Carvalho** (Titular Externa) do PPGED da UFPE; **Profº Drª Norma Missae Takeuti** (Titular Externa) do PPGCS da UFRN; **Profº Dr. Estevão Martins Palitot** (Titular Externo) do DSC da UFPB; **Profª Drª Rosane Maria Alencar da Silva** (Suplente Interna) do Departamento de Sociologia da UFPE; **Profº Dr. Renato Monteiro Athias** (Suplente Externo) do PPGA da UFPE. Após cumpridas as formalidades, a candidata foi convidada a discorrer sobre o conteúdo da Tese. Concluída a explanação, a candidata foi arguida pela Banca Examinadora que, em seguida, reuniu-se para deliberar e conceder ao mesmo a menção **Aprovado** da referida Tese. E, para constar, lavrei a presente Ata que vai por mim assinada, Secretária de Pós-Graduação, e pelos membros da Banca Examinadora.

Recife, 03 de Novembro de 2014.

Resumo:

A presente pesquisa teve como objetivo compreender narrativas discursivas sobre a temática indígena em diferentes culturas e contextos escolares da região do sub-médio São Francisco. Para além de buscar compreender modos de representação social sobre os povos indígenas, dentro dos espaços e práticas pedagógicas, e pensando em diferentes percepções da interculturalidade dada no ‘campo intersocietário’ da investigação, buscou-se compreender, através de um “contextualismo radical”, continuidades, rupturas e (re)elaborações sobre os povos indígenas, por meio da análise de práticas discursivas de professores/as e estudantes. As perguntas que nortearam a investigação foram: 1) Quais categorias são acionadas quando se aborda a temática indígena? 2) Como se articulam as noções de ‘diferença’, ‘diversidade’ e ‘interculturalidade’ nas práticas discursivas de estudantes e professores? 3) Em quais cenários podemos falar da (im)possibilidade do intercultural? e, isso posto, 4) Em que medida é possível encontrar uma polissemia da interculturalidade nos contextos investigados? A construção de dados se deu de maneira ampla, em diferentes situações de produção de narrativas discursivas, de onde construí a análise por meio da triangulação resultante da etnografia do observado no cotidiano escolar, da observação da prática docente e de contextos de ação política, bem como da realização de grupos de discussão com estudantes da educação básica e do ensino superior, além do recurso da entrevista narrativa. Partindo das leituras teóricas do pensamento decolonial, evidenciou-se estruturas organizativas da colonialidade de poder e de saber nas culturas escolares investigadas, assim como movimentos de ruptura dessas colonialidades, através de mecanismos de (re)elaboração discursiva sobre os povos indígenas e pelos povos indígenas, especialmente quando analiso a experiência de Educação diferenciada do povo indígena Truká (PE). Através das categorias de ‘identificação’, ‘diferenciação’, e ‘posicionalidade’, foi possível identificar múltiplas narrativas discursivas sobre os povos indígenas, bem como de identificar uma polissemia de percepções acerca da interculturalidade e da dimensão intercultural entre atores sociais indígenas e não indígenas, interlocutores da investigação.

Palavras-chave: Povos indígenas. Culturas Escolares. Interculturalidade. Povo Truká.

Abstract

This research aims to understand discursive narratives about the indigenous thematic in different cultures and contexts in the region of submedium of the São Francisco River. Besides trying to understand the social representation about indigenous people, through the analysis of spaces and pedagogical practices, and thinking in different perceptions of interculturality presents in an 'intersocietary field' of investigation, I tried to understand, also through a 'radical contextualism', continuities, ruptures and (re)elaborations about indigenous people, through the analysis of discursive practices of teachers and students. The questions that guided the research were: 1) which categories are mentioned by indigenous thematic approached? 2) How is that possible to articulate the notions of 'difference', 'diversity' and 'intercultural', in discursive practices of students and teachers? Moreover, 3) in which context can we talk about some (im) possibility of the intercultural? Therefore, 4) how can we think about a polysemy of the intercultural in the investigated contexts? I collected the data through an opened sight, in different situations of discursive narratives productions, from which I set the analysis through the triangulation of ethnography of scholars quotidian, of the observation of docent practices and in contexts of politic situations, from groups of discussions, with students from basic education and from universities, and through narrative interviews. Following the decolonial thought, it showed up organizational structures of coloniality of power and knowledge in both school cultures investigated, as well as movements of ruptures from this colonialities, through mechanisms of discursive (re)elaborations about indigenous people and by indigenous people. It showed especially when I analyze the experience of differentiated education of Truká people. Through the categories of 'identification', 'differentiation' and 'positionality', it was possible to identify multiple discursive narratives about indigenous peoples, as well to identify a polysemy of perceptions of interculturality and intercultural dimension between indigenous and non-indigenous social actors, interlocutors of the research.

Key-words: Indigenous People. Scholar Cultures. Interculturality. Truká People.

Agradecimentos

O processo de elaboração da tese veio em tempos ricos de vivência, na vida pessoal e também na vida acadêmica. Agradeço aos professores/as com os quais estabeleci uma relação de aprendizado e respeito, durante o curso do doutorado, alguns destes/as, me pondo questões relevantes e fundamentais para o encontro com a autonomia da pesquisa, nesta trajetória. Um agradecimento carinhoso tenho à professora Vânia Fialho, pela confiança que sempre expressou no meu trabalho, me pondo questões interessantes para pensar. Ao professor Paulo Henrique Martins, por abraçar a ideia e colaborar com o presente trabalho, me orientando em passos fundamentais na conclusão da tese. Ao professor Remo Mutzemberg e à professora Silke Weber, agradeço pelas ricas contribuições durante o percurso do doutorado. Da mesma forma, à professora Eliane Veras, pela orientação dada em parte importante deste processo de construção.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) desta Universidade e à FACEPE, pelas oportunidades concedidas para participação em Congressos e Seminários; à Vinícius Nascimento, pelo exímio auxílio dado em todos os processos burocráticos do curso. À Agência Capes, pela concessão da bolsa de estudos para a realização da pesquisa.

Agradeço aos professores/as que compuseram minha banca de defesa: ao professor Estevão Palitot (DSC/UFPB), à professora Norma Takeuti (PPGCS/UFRN), à professora Rosângela Tenório de Carvalho (PPGD/UFPE) e ao professor Luiz de Amorim Ratton (PPGS/UFPE), que contribuíram com ricas observações e sugestões ao trabalho.

Sem o porto acalento da família, este trabalho não se tornaria real, ficaria apenas na abstração das ideias, nas indagações teóricas, filosóficas... Em especial, agradeço ao meu companheiro André, pela parceria e amor de todo dia, pelas leituras e releituras, chimarrão, café e muitas trocas de ideias, que me ajudaram na escrita da tese. Ao meu enteado querido, Arthur, pela parceria quando está conosco. Ao meu filhote Zaki, por me ensinar a ser mãe, compreendendo meu corre-corre dos últimos tempos, da sua forma, com tanto amor! Assim, também agradeço aos meus pais, Edgard e Tetê e às minhas irmãs, Fabiana e Luciana, pela confiança e motivação sempre tão expressas, especialmente nos momentos de desânimo surgidos. À minha sogra Virgínia e ao meu sogro S. Raul, avós companheiros e parceiros no cuidado dos pequenos. A todos os amigos, colegas, que direta ou indiretamente esboçaram interesse na pesquisa e comigo trocaram ideias, ouvindo meus devaneios.

Agradeço, por fim, aos interlocutores da pesquisa, professoras e estudantes da Escola Dom Malan, aos estudantes dos Cursos de Licenciatura da Uneb e da Univasf, às professoras da Escola Indígena Acilon Ciriaco da Luz, do povo Indígena Truká, especialmente às pessoas de Cláudia Truká, Cícera Procópio, Pretinha Truká e Antonia Ancelmo, que se colocaram dispostas a me ajudar nas necessidades do campo. Foi com base nas suas compreensões e experiências que busquei trazer elementos para uma reconfiguração no olhar sobre os povos indígenas, bem como a contribuir com olhares à sua própria trajetória na educação, buscando ampliar as possibilidades de (re)conhecimento da diversidade étnica e cultural vivenciadas nas culturas escolares do Sertão do Submédio São Francisco.

Sumário

Resumo

Abstract

Agradecimentos

Apresentação01

Capítulo 1. Contribuições da literatura decolonial para o estudo com/ sobre os povos indígenas no Nordeste brasileiro

1.1 Colonizações, Coloniidades.....17

1.2 Das disposições da colonialidade de poder.....19

1.3 Das disposições da colonialidade de saber.....24

1.4 A construção social dos “índios misturados” no Nordeste, continuidades e rupturas em diferentes narrativas discursivas.....30

 1.4.1 Apontamentos históricos da Antropologia no Nordeste31

 1.4.2 Olhares antropológicos contemporâneos sobre os povos indígenas no Nordeste.....35

1.5 E as culturas escolares: o que têm a ver com isso?44

1.6 As dimensões sociais e sociológicas da *interculturalidade* e a perspectiva analítica da pesquisa.....48

Capítulo 2. Os povos indígenas no conhecimento pedagógico e nas políticas educacionais do Estado

2.1 Os Povos Indígenas hoje e as políticas educacionais do Estado.....60

 2.1.1 Dados populacionais dos povos indígenas em Pernambuco.....62

 2.1.2 Tabela: Povos Indígenas em Pernambuco.....65

2.2 Desafios à outros olhares e saberes pedagógicos com relação aos povos indígenas.....71

2.3 Olhares à Educação Indígena.....80

2.4 Reflexões sobre as Leis 9.394, 10.639 e a Lei 11.645/08.....86

Capítulo 3 A temática indígena para além das representações da colonialidade: um olhar em torno da resistência e dos contra-discursos no projeto de Educação do povo Truká

3.1 O movimento indígena pela Educação Escolar Específica, diferenciada e intercultural.....93

3.2 A região do Submédio do Vale do São Francisco: (des)encontros e (des)continuidades da diversidade.....94

3.3 Reconhecendo contextos e experiências: o projeto de Educação Escolar Indígena do Povo Truká.....96

 3.3.1 Notas históricas e antropológicas do Povo Truká.....96

 3.3.2 O Projeto Político Pedagógico do Povo Truká.....101

3.3.3 Caracterizações da Escola do Povo Truká	107
3.3.4 Algumas imagens da escola e do cotidiano escolar.....	110

Capítulo 4. A construção metodológica da pesquisa: contextos empíricos e narrativas discursivas

4.1 A pesquisa qualitativa: em busca de narrativas discursivas nas vozes e práticas sociais.....	115
4.2 Descrição dos contextos empíricos e a escolha das categorias temáticas para análise.....	120
4.3 As categorias de <u>identificação</u> , <u>diferenciação</u> e <u>posicionalidade</u>	125
4.4 Do recurso etnográfico para identificação das narrativas.....	131

Capítulo 5. Rupturas, (re)elaborações dos/sobre os povos indígenas: análise de contextos e experiências em culturas escolares

5.1 Das categorias temáticas ausentes, presentes e silenciadas nas culturas escolares: entre rupturas e continuidades discursivas.....	137
5.2 As práticas discursivas no contexto e experiência do projeto da Educação Intercultural do povo Truká	139
5.2.1 As práticas discursivas no contexto da prática docente indígena.....	139
5.2.2 Notas sobre o acampamento no campus da UFPE.....	149
5.2.3 Registro de imagens do acampamento feitas na pesquisa de campo	150
5.2.4 Notas sobre a Audiência Pública na Câmara Municipal de Petrolina.....	153
5.3 As práticas discursivas na cultura escolar da Escola Estadual Dom Malan.....	161
5.3.1 As práticas discursivas no grupo de discussão com estudantes do Dom Malan.....	172
5.3.2 As práticas discursivas em material didático consultado: entre enunciados e a prática docente	180
5.4 As práticas discursivas no contexto de formação de estudantes de Licenciaturas.....	183

Considerações finais - Saberes pedagógicos, mudança social e interculturalidades no Sertão do Submédio São Francisco

ANEXO I – Documento Carta ao Reitor da UFPE, da COPIPE - Acampamento no Campus da UFPE, Abril, 2013	201
---	-----

ANEXO II – Documento de Audiência Pública na Câmara de Vereadores do Municípios de Petrolina, Novembro, 2013	202
--	-----

ANEXO III – Conteúdos digitalizados do Livro “Reina Assunção, Reina Truká” e Cronograma de “Arte Indígena” do povo Truká.....	203
---	-----

ANEXO IV – Mapas da macro-região e da micro-região onde foi realizada a pesquisa	207
--	-----

ANEXO V – Material didático consultado na Escola Estadual Dom Malan	209
---	-----

Bibliografia	211
---------------------------	-----

A riqueza da diversidade sociocultural dos povos indígenas representa uma poderosa arma na defesa dos seus direitos e hoje alimenta o orgulho de pertencer a uma cultura própria e de ser brasileiro originário[...]

[...] A sua diversidade, a história de cada um e o contexto em que vivem criam dificuldades para enquadrá-los em uma definição única.

Eles mesmos, em geral, não aceitam as tentativas exteriores de retratá-los e defendem como um princípio fundamental o direito de se autodefinirem

Gersen Baniwa, indígena antropólogo, liderança do movimento indígena e professor universitário

... Precisamos que as escolas contem a verdadeira história e não mais aquela história colonizadora que a gente vê ainda no século XXI nos livros didáticos e se depara com cenas de preconceito, principalmente nos espaços onde não deveria está acontecendo, que é no espaço educacional.

Edilene Bezerra Pajeú, liderança do povo Truká, representante da COPIPE, professora na T.I. Truká

Apresentação

As reflexões que abrem este trabalho trazem os elementos da luta social que vem sendo travada pelos povos indígenas no reconhecimento dos seus direitos. E, se a cultura é “arma” de sustentação dos direitos dos povos originários, ela também traduz a força compositora do sentido atribuído aos processos de reconhecimento da diversidade étnica, que é inerente a todas as configurações culturais e sociedades indígenas.

Sabe-se que por longo tempo os povos indígenas foram submetidos a um rotulamento sistemático do que seriam ou representavam suas culturas ditas “primitivas” e “exóticas”, aos olhos da alteridade branca, que se refugiou no discurso da modernidade para buscar entender a si própria, no decorrer dos projetos de colonização (QUIJANO, 2005, SOUZA LIMA, 1995, CHAUI, 2004, CUNHA, 1990). Desse modo, a definição de “índio” por si já foi uma construção social pautada num discurso unilateral, da construção etnológica acerca do *outro*, seguindo os moldes ocidentais de concepção de alteridade.

Aos chamados *índios*, portanto, por longos séculos não foi dada a oportunidade de construção da alteridade ao revés, seja no reconhecimento das relações sociais estabelecidas no curso da colonização, ou na produção do conhecimento sobre as realidades exóticas destes povos que, na visão eurocentrada do século XVI, se caracterizavam pela ausência ontológica da *Fé*, da *Lei* e do *Rei*, como escreveu Pero Vaz de Caminha em sua Carta à Terra Brasilis (apud CUNHA, 1990).

E a necessidade da autodefinição, de onde vem? Imaginemos por séculos ter sonegada a própria existência e, depois de tantos cerceamentos de um Estado eurocentrado na colônia, no império ou na república, o que fica é o que os povos indígenas carregaram consigo e que não foi possível lhes tirar: a própria cultura. Mas

não a cultura da compreensão antropológica, carregada de paradigmas nomotéticos que interpretam a realidade, e sim, o quê da dinâmica das realidades sociais dos povos indígenas procria e faz legitimar, como sendo parte de suas existências, cosmologias e os caminhos que os povos indígenas escolhem para representarem sua *diferença*, num complexo mosaico de diversidades étnicas e culturais, sociais, históricas, políticas e ideológicas.

Esta pesquisa, portanto, parte do princípio ético e epistemológico de que não buscará recompor estes caminhos, lançando o “olhar estrangeiro” na busca pela compreensão de suas representações. Terminaria caindo no risco da “definição única” a que se refere Gersen Baniwa, perdendo a possibilidade múltipla de transcender o dualismo que as ciências sociais se acostumaram a bradar, relacionando como forças oppositora os “povos primitivos” e a “civilização”, ou as “minorias étnicas” e “sociedades nacionais”.

A partir das reflexões do pensamento decolonial, torna-se patente pensar sobre o universo ainda presente de colonialidades de poder e de saber que operam em algumas frentes do campo educacional, quando tomamos a temática indígena neste conjunto. Ao mesmo tempo, é inegável reconhecer o cenário de mudança revelado por esforços sociais de toda sorte configurado por ações e políticas educacionais que tratam do debate sobre *diversidade, relações étnico-raciais* dentro do que se convencionou chamar de “temática indígena” na escola (FUNARI; PIÑON, 2010, LOPES; GRUPIONI, 1995).

Nas últimas duas décadas, podemos ter como exemplo destes processos, a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), “que reservaram um lugar central, como tema transversal, à noção de pluralidade cultural” (SCOTT, 2009, p. 16). Neste cenário, vamos encontrar mudanças em políticas educacionais que passam a

abordar a questão da diversidade e da pluralidade étnica e cultural no currículo escolar, assim como a adotar as políticas de ações afirmativas como formas a garantir acessibilidade de grupos étnicos à educação formal, repensando o sentido dado às ideias de escola e de cultura escolar. No entanto, e partindo da perspectiva althusserana do Estado enquanto conjunto de aparelhos ideológicos (ALTHUSSER, 1987), e quando se entende o Estado estruturador em relações de poder e de mecanismos de controle social, questiona-se, até que ponto novas políticas educacionais em pensar a diversidade e a prática da interculturalidade conseguem a garantia real de direitos? Estas vem sendo orquestradas com vistas a minimizar preconceitos sociais e garantir direitos coletivos na verve política no discurso da “inclusão social” e da “tolerância à diferença”, o que denota questionar até que ponto tais ações garantem o protagonismo dos povos para os quais tais políticas são pensadas? E, com relação às políticas educacionais voltadas para o olhar e respeito à diferença, à diversidade e às relações étnico-raciais, que garantias a interculturalidade vem fomentando? E quais projetos de interculturalidade vêm sendo construídos entre os povos indígenas e as sociedades regionais, através de suas culturas escolares? E entre estes diferentes contextos? Com relação a esta problemática no NE, como tais políticas vêm dando conta da complexidade que envolve a temática indígena numa dimensão mais contextualizada?

No Sertão de Pernambuco, região semiárida do Nordeste brasileiro, encontramos uma face deste cenário de mudanças e é nele que estamos imergindo na nossa pesquisa, tomando as práticas discursivas da temática indígena como norte de observação e análise em diferentes contextos e situações de sujeitos em suas culturas escolares, indígenas e não indígenas, na região do submédio São Francisco.

Este tema está presente no meu conjunto de interesses, e pelo qual me guio, na corrente e contra-corrente de reflexões presentes nas ciências sociais. Na realização de minha monografia, realizei uma pesquisa breve, mas que identificou, através da análise de conteúdo de livros didáticos contidos em acervos de duas escolas e da Biblioteca Municipal, que as representações que circulavam, nestes espaços, sobre os índios, eram simplistas e preconceituosas, e, em muitos casos, os índios nem sequer existiam nos materiais didáticos analisados (MONTEIRO, 2004).

Em 2009, tive a oportunidade de participar deste cenário de mudanças nas políticas educacionais, o que me permitiu uma experiência interessante com relação ao fomento de outros olhares com relação aos povos indígenas, no ‘campo educacional’. Participei de uma disciplina no curso de Licenciatura em Pedagogia Plena, trabalhando com mais de 120 alunos, em sua maioria, professores/as da rede de ensino básica da cidade do Recife. Lembro-me que, na época, a própria coordenação pedagógica da faculdade não possuía exata certeza quanto ao nome que deveria chamar-se a disciplina, nominada de “Educação Indígena”. Como tinha certa experiência com Etnologia indígena, vindo do curso de Ciências Sociais, e tendo participado de pesquisas com a temática, percebia que meu olhar e os conteúdos por mim organizados se diferenciavam bastante do conteúdo trabalhados por outros professores, que atuavam na faculdade, o que rendeu boas discussões e trocas de ideias e materiais bibliográficos. Longe de querer entender tal fenômeno criticamente, busco ilustrar um espectro de um cenário mais geral de mudanças recentes no campo das licenciaturas de todo o país, que ora passam a trabalhar a temática indígena, no sentido de formar estes futuros professores, a partir da inserção da Lei 11.645/08.

A experiência da disciplina foi riquíssima em debates e, mais ainda, para compreender quão distante ainda estamos de um debate mais aproximado, não “sobre os povos indígenas”, mas “com os povos indígenas”. Trabalhamos conteúdos que buscavam reconstruir criticamente os passos de construção do Brasil, nos tempos coloniais, pensando na presença indígena neste processo, e reconhecendo o silenciamento que foi imposto aos povos indígenas, no reconhecimento destes direitos, para daí, trazer uma discussão mais relacionada com práticas pedagógicas, sobre a educação indígena e a educação escolar indígena. A ideia também foi a de regionalizar o debate, buscando dialogar com a literatura antropológica que trata dos povos indígenas no Nordeste.

Na culminância da disciplina, visitamos a Terra Indígena Xukuru, fazendo uma roda de conversa com um professor e uma professora indígenas, que trabalham na Escola da Aldeia de Cimbres e onde pudemos escutar sobre o projeto da Educação Específica, Diferenciada e Intercultural do povo Xukuru, havendo questionamentos interessantes por parte dos/as alunos/as. Muitos deles ficaram bastante impressionados com complexidade que envolvia ser índio nos dias atuais. Chegaram à comunidade, dentro do ônibus, fazendo brincadeiras quanto ao que viriam, dentro de todos os possíveis estereótipos impostos nestas compreensões: vivendo em oca, sem roupas, etc. Interessante notar, ainda, que essas anedotas surgiram mesmo depois de os alunos terem tido o contato com a literatura antropológica que, em teoria, desencorticiaria os preconceitos com relação aos indígenas que ali encontrariam. Ao subirmos à Serra do Ororubá, no entanto, a expressão foi de encanto por perceberem o verde nas Serras, vendo as frentes de antigas fazendas com o atento da professora dizendo, “aqui eram fazendas que foram retomadas e hoje estão quem querem os índios”. A chegada na escola foi mais ainda causadora de espanto; um espanto positivo, tendo em vista que

imaginavam instalações com menor qualidade e, nesta época, a escola estava bem estruturada; tratava-se da primeira escola estadual em um território indígena. Conversamos por mais de três horas com a professora e o professor que nos apresentaram todo o histórico de construção da luta do povo Xukuru, no tocante à terra e à educação, elucidando ao grupo como a interconexão das demandas locais do povo correspondiam à luta pela Educação Específica, Diferenciada e Intercultural.

Apesar de rápida, a visita contribuiu para, no mínimo, inquietar a cabeça dos estudantes que ali estavam, muitos dos quais indicando, nas tantas conversas de volta para casa, que nunca mais iam falar de índio do jeito que costumavam falar, no 19 de abril de sua escola!

Tive também, no contexto da Licenciatura em Pedagogia, interessante oportunidade de conviver com um aluno e uma aluna indígenas, que viviam em Recife/Olinda, com situações e histórias de vida distintas. Pertenciam a duas turmas diferentes, mas cujas relações entre os outros estudantes se assemelhavam, quando me refiro aos processos de identificação, diferenciação e posicionalidade (HALL, 2000). Uma aluna, moradora de Olinda e professora da rede pública, se definia indígena Potiguara, etnia do litoral paraibano. Havia se casado com um “homem de fora da comunidade, branco” e tinha sido expulsa pelos parentes. Segundo ela, havia muitos anos o ocorrido e agora sua situação já era aceita, o que lhe permitia fazer visitas à comunidade indígena. O outro aluno era indígena Pankararu, do Sertão do estado de Pernambuco, e professor atuante na própria comunidade. Lembro-me que seu esforço ressaltava-se, pois era patente a vida difícil que levava entre idas e vindas para Recife, para não perder o curso. Era um excelente aluno e bem participativo. Uma característica muito interessante dos dois era o reconhecimento da diferença por parte dos colegas, que os tinham como “fonte de conhecimento da cultura indígena”.

No mesmo ano de 2009, também tive a oportunidade de participar como professora de Antropologia da primeira experiência do curso de Licenciatura Intercultural, através de um projeto realizado por diversos pesquisadores da UFPE. Particpei como docente da disciplina de Antropologia, juntamente com a professora Vânia Fialho e o professor Renato Athias, da UFPE. O curso reflete uma das mais recentes mudanças nas políticas educacionais para os povos indígenas, com a complementação do artigo 210, a partir da Constituição de 1988. Eram aproximadamente 400 indígenas, das doze etnias do estado de Pernambuco, que estudavam no campus da cidade de Caruaru/PE, num curso em que convergiam disciplinas das Ciências Humanas e Exatas, visando à formação de professores/as que atuassem nas comunidades indígenas. Atualmente o curso está em vias de aprovação pelo Ministério da Educação e segue na sua segunda turma, reunindo aproximadamente seiscentos professoras e professores que atuam nas comunidades indígenas no estado de Pernambuco.

Todas estas experiências foram fundamentais para pensar meu projeto de pesquisa no Doutorado¹, e quando comecei a questionar algumas contradições que se

¹ A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com apoio financeiro da CAPES. O meu percurso do doutorado me possibilitou o encontro com diversos destes autores; destaco a disciplina de Sociologia Política, ministrada pelo prof. Dr. Remo Mutzemberg, onde tive um contato mais aprofundado com a leitura de Aníbal Quijano e de Walter Mignolo, e também a disciplina de Sociologia da América Latina liderada pelo professor Paulo Henrique Martins, que contava com um interessante e diversificado grupo de estudantes do mestrado e do doutorado em Sociologia, com experiências diversas na AL. Não posso deixar de fazer referência ao meu período no México, em 2008, onde tive oportunidade de conhecer a literatura sobre “interculturalidade”, por meio de pesquisas aleatórias em alguns acervos da Unam e do Ciesas, em Chiapas. Apesar da realidade indígena no México ser completamente diferente dos indígenas do Nordeste do Brasil e onde uma suposta “interculturalidade” parece mais viva, por conta dos contrastes e diferenças culturais que ali se apresentam, minha pesquisa revelou que as expressões da interculturalidade se fazem múltiplas e presentes nos casos observados. Outra importante experiência de troca de conhecimentos e aquisição de novas leituras, coadunadas com as reflexões da pesquisa se deu no IV Seminário Internacional e Intensivo “Interculturalidade: problematizações e horizontes”, da Rede de Estudos e Políticas Culturais, do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (OEI/CLACSO). O curso, ocorrido entre os dias 11 e 16 de Junho de 2013, na Universidade Javeriana, em Bogotá, Colômbia, contou com a

faziam presentes ao tentar inter cruzar as leituras sobre Educação Escolar Indígena, sobre as relações étnico-raciais no campo educacional, sobre o protagonismo dos povos indígenas neste processo e como e em quais configurações socioculturais a ideia de interculturalidade estava sendo posta em cena.

A partir de 2011, passando a viver na região sertaneja e também mais próxima de grande parte das comunidades indígenas, iniciei a docência no curso de Ciências Sociais, trabalhando com disciplinas de Etnologia Indígena. Neste contexto, conhecendo estudantes de muitas partes do Sertão (da Bahia e de Pernambuco, especialmente), a “presença indígena” passou a exercer uma característica peculiar, diante das diversas referências à um suposto “passado indígena”, ou até mesmo, de uma auto-identificação ou relação de pertencimento à uma suposta “identidade indígena”.

Não poderia deixar de relacionar, neste contexto, os debates construídos mais recentemente com meus alunos da Licenciatura em Ciências Sociais na Univasf, numa disciplina chamada “Culturas Afro-brasileiras e Indígenas”, que surge dentro dos novos parâmetros curriculares das licenciaturas. Foi uma experiência docente interessante, e por ser recente, ocorrida em 2014, quando já me encontrava no fim da tese, não sistematizei dados. No entanto, se torna interessante pontuar algumas mudanças observadas nos discursos dos estudantes, especialmente com relação às noções “diversidade”, de “mudança cultural”, e de pré-noções antes observadas, que ainda aludiam ao “índio genérico”. A literatura trabalhada fez, portanto, procriar interessantes

participação de estudantes e pesquisadores/as de diversas universidades e centros de pesquisa da América Latina. Foi coordenado pelos professores Eduardo Restrepo, da Universidade Javeriana e Axel Rojas, da Universidade de Cauca, Colômbia, e compôs professores de Universidades de toda América Latina, que realizaram diversos seminários. A experiência permitiu o compartilhamento sobre as pesquisas que abarcavam a problemática da interculturalidade, e também uma aproximação interessante entre pesquisadores latino-americanos. É importante ressaltar o nome de Paola Vargas (Flacso, Equador) e Geny Gonzales (Université Lumière Lyon 2, França), colegas com as quais venho estabelecendo uma construção argumentativa a partir de uma perspectiva crítica do debate sobre interculturalidade.

debates, perpassados também por situações que considero de posicionalidade e diferenciação².

Sem a pretensão de trazer uma análise essencialmente linguística para falar de supostos traços culturais indígenas, destaco que o interessante aí é o próprio exercício reflexivo do estudante, em pensar sobre as construções identitárias de seus conterrâneos. Este, inclusive, é um terreno poroso de se pisar, já que, paradoxalmente é fácil identificar o desconhecimento e até estranhamento, por grande parte dos estudantes, com relação às realidades indígenas no Nordeste, ou, ao menos, com relação às formas como estas realidades indígenas são construídas etnologicamente. Um dos efeitos do processo histórico do que Darcy Ribeiro chamou de “desindianização” e “caboclicização” foi sem dúvida a segmentação das identidades, mesmo que, de certa maneira, essa “presença indígena” (PACHECO DE OLIVEIRA, 2011) permanece de certa forma e em níveis distintos, nas narrativas discursivas dos sertanejos, ao passo que também se revela nos “contra-discursos” dos grupos indígenas territorializados e que se associam a um processo de luta política de resistência por todos estes séculos.

De certa forma, portanto, há um fluxo de afirmações e silenciamentos étnicos, na própria configuração social do Sertão, o que nos permite pensar em contextos e dinâmicas que vão além de uma suposta “descontinuidade” travada nos discursos sobre as consequências da situação colonial e do colonialismo. As pessoas possuem uma ideia estereotipada de índios, ao mesmo tempo em que reconhecem, em alguma medida, elementos de uma “origem” e de uma natividade, que de forma alguma pode ser vista de maneira essencializada, mas construída e reelaborada na profusão constante das relações

² Destaco uma reflexão de um dos estudantes, que pensou numa aula, na categoria *liminaridade* de L. Dumont, para refletir sobre a cultura escolar onde trabalha, na zona rural do município de Sobradinho. O aluno identificou que, apesar de muitas pessoas locais terem nomes próprios com referências linguísticas indígenas, não se autoidentificam como tais. Mais interessante ainda foi observar o resultado e objeto dos planos de aula por eles organizados, ressaltando uma maioria que quis pensar como se deu a construção histórica da “imagem dos índios” no Brasil, alguns dos quais pensando a temática indígena no Nordeste.

sociais e identitárias. Reflexos de um movimento de “etnificação”? A pesquisa mostra que sim, mas também de quebra de representações sociais que cada vez mais vem se mostrando gastas para um imaginário social cada vez mais multi localizado e globalizado.

As leituras da literatura decolonial aliaram-se à possibilidade de relacionar os elementos da questão cultural e étnica que envolvem o estudo antropológico da temática indígena na educação, com a dimensão sociológica da própria temática nos meandros da construção do conhecimento, onde operam distintos atores, indígenas e não indígenas. Para além de procurar compreender como a temática indígena vem sendo trabalhada na sala de aula, quer-se, a partir deste norte, investigar a (im)possibilidade da interculturalidade/ transculturalidade nos cenários investigados, bem como pôr em análise a agência de novos atores sociais nestes meandros, tais como os próprios indígenas. Nestas primeiras linhas trago esta diferenciação conceitual, pela dimensão reflexiva que estas duas categorias trazem ao debate pós-colonial sobre interculturalidade e transculturalidade (CANEVACCI, 2009). Na pesquisa quis me debruçar numa análise sobre a categoria “interculturalidade”, a tomando como polissêmica em contextos e experiências em diferentes culturas escolares, o que me levou a identificar o plano político profundo que há neste campo de construção social do olhar à diferença e à diversidade e os povos indígenas neste conjunto. No entanto, e apesar de estar construindo a ponte analítica entre cultura e política, para pensar as relações entre etnicidade, raça, com interculturalidade, acho fundamental situar que estes nexos jamais podem ser vistos como pontos nodais exclusivos da construção social por mim investigada.

Isto é, pelas palavras de Canevacci (2009),

(...) O vetor intercultural parece tornar-se um treinamento para gerir e resolver os riscos de incompreensões linguísticas e, obviamente, culturais entre os diferentes. E em tal conceito do *diverso* permanece uma centralidade “étnica” que segue embutida nas discussões com a mesma força valorativa com que seu antecedente – a “raça” – foi confinada aos horrores linguísticos e políticos da humanidade. Não existe nenhum motivo científico para selecionar, ainda que apenas implicitamente, tal indicador étnico ou racial diante de uma miríade de variáveis como território, gênero, renda, trabalho, área geográfica, preferências alimentares ou gostos eróticos, escolhas políticas, musicais, estéticas e assim por diante. Ao contrário, é hora de declarar obsoleto o neocolonialismo no vínculo *intercultural-eticidade* (Canevacci, 1987, p. 138-139).

Os contextos empíricos então foram delineados dentro do contexto de formação de professores, dada minha articulação de docência e pesquisa, e na observação da prática docente de dois contextos escolares. Nestes contextos, analisei práticas discursivas, advindas de observações, de grupos de discussão realizados com professores e estudantes e de conteúdos textuais de planos de aula dos professores. Utilizo-me do livro didático não para uma análise exaustiva, mas entendendo este como uma ferramenta pedagógica utilizada em ações pedagógicas observadas, onde enunciados textuais são traduzidos em oralidade, permitindo um olhar para a continuidade, a ruptura e a reelaboração de significados sobre a temática indígena.

A observação e a etnografia do observado foram essenciais para descrever as práticas discursivas identificadas na prática docente indígena e não indígena. O contexto empírico relativo às práticas docentes dos professores de história, não-índios, também resultou no registro de práticas discursivas sobre a temática indígena e de onde pude observar outra esfera da dimensão da interculturalidade, diferente da dimensão observada no contexto indígena. Quanto ao contexto indígena, além da prática pedagógica observada, participei de dois eventos políticos que serviram como base para

a construção da análise acerca do projeto de Educação intercultural que vem sendo pautado pelos povos indígenas em Pernambuco.

A intenção foi, portanto, ir além da compreensão da constituição das ‘formações discursivas’, enfatizando o olhar sobre o conteúdo das representações, buscando, portanto, identificar a dimensão mais interativa dos processos de identificação da diferença, através da análise de práticas discursivas que indicam uma reconfiguração no olhar sobre os povos indígenas, especialmente os índios no Nordeste. Um olhar, portanto, que traga para o centro da análise a questão da ‘diversidade’ e das “relações étnico-raciais” na educação, em diferentes contextos sociais, dando relevo também a prática indígena neste cenário em construção.

Dialogando com os autores que trazem uma dimensão subjetiva à análise das práticas discursivas, em suas diferentes linguagens, procurarei situá-las dentro de um quadro de categorias temáticas que exercem dispositivos da ‘formação discursiva’ dos sujeitos (SPINK, 2004, HALL, 2000, MAINGUENEAU, 1997). Buscou-se compreender percepções que professores e, em certa medida, alguns estudantes, possuem da “temática indígena” enquanto conteúdo pedagógico, mas também, como a partir de um dado cenário social intersocietário, torna-se possível observar outros referenciais que vão além do tratar a “temática indígena” enquanto um conteúdo compartilhado, simplesmente.

A pesquisa buscou responder tais questões:

- 1) Quais categorias são acionadas quando se aborda a temática indígena?
- 2) Como se articulam as noções de diferença, diversidade e interculturalidade nas práticas discursivas de estudantes e professores?
- 3) Em quais cenários podemos falar da (im)possibilidade do intercultural?

4) Em que medida é possível encontrar uma polissemia da interculturalidade nos contextos investigados?

Ou seja, buscou-se compreender os dispositivos elencados enquanto formações discursivas sobre a temática indígena no âmbito da sua construção no saber escolar, isto é, como vinha/vem sendo percebida e posta em prática enquanto conhecimento pedagógico por professores/as em seus contextos de formação, (tais como dentro do contexto do curso de licenciatura observado) e em ações pedagógicas, do planejamento à prática docente. Além disso, me utilizando das reflexões postas no debate sobre “interculturalidade”, busquei identificá-la numa multiplicidade de rearranjos acionados pelos sujeitos sociais, tendo como norte o reconhecimento dos povos indígenas numa dimensão mais próxima e contextualizada.

A tese em sua composição resultou cinco capítulos. Desenvolvo no primeiro capítulo alguns aspectos sócio-históricos sobre a relação que o Estado estabeleceu (e vem estabelecendo) com os povos indígenas, como se configura o pensamento social e etnológico, especialmente no Nordeste. Serão descritos os aspectos que condicionaram os denominados *processos de assimilação* e de *cabocliização* dos povos indígenas no Nordeste, os desdobramentos sociais que envolveram a “mistura” destes grupos, ao passo que a sociedade regional se configurou na região sertaneja, a partir da “burocratização fundiária”, especialmente a partir dos séculos XIX e XX. Pauto-me em diversos trabalhos da literatura antropológica e histórica recentes, trazendo elementos da formação do campo antropológico (PACHECO DE OLIVEIRA et. al, 2012, 2004, SILVA, 2005), para elencar como a política integracionista espremeu as possibilidades de ascensão social destes grupos, no desenvolvimento da sociedade regional. Estes elementos conduzirão à reflexão central que perpassa o campo da educação, com relação à “estrutura cognitiva” (SOUZA LIMA, 1995) que vai reger a construção dos

semióforos (CHAUI, 2004) do imaginário da sociedade nacional, por quase todo o século XX, com desdobramentos na forma estereotipada com que o índio será retratado em diversos espaços e instituições culturais, tais como nas diversas linguagens das culturas escolares, traduzidas em enunciados e práticas sociais discursivas (SPINK, 2004, 1996, MAINGUENEAU, 1997, FOUCAULT, 1995).

No segundo capítulo, parto dos conceitos anteriormente discutidos, para analisar os desdobramentos sociais e políticos na esfera do multiculturalismo e para além dele, elencando como chave o debate sobre interculturalidade, situando as políticas educacionais, no atento às relações étnico-raciais. Neste sentido, apresento uma breve descrição e análise das mudanças na legislação, relativas às políticas educacionais para a educação formal indígena e não indígena, pensando o debate sobre interculturalidade tanto no âmbito da educação formal não indígena, quanto da educação indígena, no tocante a construção de outros olhares pedagógicos sobre os povos indígenas e os desafios aí plantados.

No capítulo 3, busco evidenciar a experiência indígena, através da análise do contexto sociocultural e político do povo Indígena Truká, que vive na região do Vale do Submédio São Francisco. Aí, busco situar elementos para pensar a trajetória de construção do protagonismo indígena, por meio da análise sobre o projeto de Educação Específica, Diferenciada e Intercultural.

As questões teórico-conceituais que compõem meu objeto de investigação serão desenvolvidas no capítulo quatro, onde também começarei a trazer o esboço da análise dos dados mais sistematicamente, creditando a análise das práticas discursivas em diferentes culturas escolares, onde a linguagem é apenas um dos operantes de

significados³. Por fim, no capítulo cinco serão descritas as etapas do trabalho de campo e apresentada a análise dos contextos de investigação, através da interpretação das práticas sociais discursivas tomadas como relevantes e que fazem referência aos subtemas encontrados dentro dos referências discursivos da temática indígena no campo intersocietário e intercultural.

A pesquisa, portanto, busca contribuir com uma reflexão inspirada numa socioantropologia decolonial, a partir do diálogo entre a literatura antropológica sobre a questão indígena no Nordeste do Brasil, leituras da antropologia da educação e da sociologia educacional, visando estimular o debate interdisciplinar para a construção de saberes, sejam os pedagógicos, sejam os do *senso comum*, através das práticas sociais cotidianas, nas relações estabelecidas e os modos pelos quais as ciências sociais podem contribuir para o entendimento mais fiel das realidades sociais, em seus processos de elaboração, reconstrução das identidades e o quanto podem ser construtivos para o próprio cotidiano escolar.

³ Tanto Spink quanto Maingueneau trabalham com a perspectiva da análise das práticas discursivas, ambos tendo M. Bahktin como teórico central, entendendo o discurso enquanto prática social, expressos em modos, gestos, linguagens, textuais e orais. No entanto, Spink trabalha dentro da psicologia social e Maingueneau, da linha francesa de Análise do Discurso. Vejo como encadeamento destes dois autores a dimensão social e cultural da linguagem, a perspectiva do sujeito, da interação e interposição dos conceitos, representações, bem como as possibilidades de ruptura de significados, nos processos de significação/produção de sentidos. Aí percebemos a linha bahktiniana, partindo da sua ideia de “linguagens sociais” para pensar as práticas discursivas, por meio do atento às “vozes” e à “dialogicidade” (BAHKTIN apud, SPINK, 1996, p.40).

Capítulo 1. Contribuições da literatura decolonial para o estudo com/ sobre os povos indígenas no Nordeste brasileiro

O problema da colonização comporta não apenas a intersecção de condições objetivas e históricas, mas também a atitude do homem diante dessas condições.

Frantz Fanon, 1952

O índio é irredutível na sua identificação étnica, tal como ocorre com o cigano ou com o judeu. Mais perseguição só os afunda mais convictamente

dentro de si mesmos

Darcy Ribeiro, 1995

1.1 Colonizações, Coloniadades

A partir dos objetivos lançados na pesquisa, tanto a literatura dos estudos culturais, como da sociologia crítica latino-americana vêm compondo meu norte teórico nas reflexões sobre a diversidade da temática indígena, seu contexto enquanto prática social e enquanto reflexão da produção do conhecimento sobre os povos indígenas. Da mesma forma, o pensamento decolonial nos permite pensar criticamente sobre os aspectos constitutivos do projeto de modernidade/ colonização, assim como as interpretações advindas de toda uma base ocidental de educação, de caráter homogeneizador e integracionista, representadas em práticas discursivas no cotidiano de diferentes culturas escolares, por vezes de maneira estereotipada, reduzida a perspectivas míticas, românticas, excludentes e diluidoras do conhecimento da diversidade da “temática indígena”.

Dessa forma, venho atrelando estas leituras à produção antropológica sobre os povos indígenas no Nordeste e à literatura sociológica crítica de autores como Aníbal Quijano (2005), Edgard Lander (2005), Walter Mignolo (2005), bem como com leituras da filosofia de Raul Fernet-Betancourt (2004) e da sociologia educacional de Catherine Walsh (2010), na perspectiva da interculturalidade decolonial.

A multifacetada literatura dos estudos culturais, na perspectiva das teorias pós-coloniais, vem reverberando algumas frentes de debates, contribuindo para a construção das redes de produção das ciências sociais contemporâneas (RESTREPO; ROJAS, 2010; MARTINS; MEDEIROS, 2009). Não é recente, no entanto, que as Ciências Sociais no Brasil e na América Latina desempenham papel central na construção de uma ciência crítica frente aos problemas sociais ligados aos rumos do desenvolvimento dos países latino-americanos, desenvolvendo leituras e interpretações destes processos.

É vital citar as interpretações clássicas do colonialismo de Aimé Césaire e de Frantz Fanon, ambos da Martinica, e do colombiano Farls Borda. Estes autores são cruciais para entendermos aspectos contemporâneos dos efeitos do colonialismo e da presença da colonialidade (RESTREPO; ROJAS, 2010). Refletiam com base na ideia de que

El colonialismo no sólo transforma al colonizador, sino que hace de la civilización europea un acto de barbarie” (2010, p. 45), “la relación colonial transforma al colonizador tanto como al colonizado; el colonizador no permanece incólume y el colonizado no es, ni sólo un oprimido ni sólo resistencia” (2010, p. 49).

Outros interlocutores como Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes e Pablo González Casanova trouxeram um caráter crítico às teorias da dependência, fazendo releituras da teoria marxista, criando novas categorias sociológicas adequadas à análise da problemática das mudanças sociais no Brasil e na América Latina. Casanova (1964), por exemplo, trará a noção de *colonialismo interno* para pensar os desdobramentos da colonização na América Latina. Como também indica Adélia Ribeiro (et. al, 2009):

A construção original do marxismo na América Latina caracteriza-se como um processo contraditório de incorporação, reelaboração e superação dialética de categorias de pensamento que, forjadas no contexto da práxis política do movimento operário europeu de meados do século XIX, seriam posteriormente enriquecidas nas lutas de outros povos contra as diversas formas de dominação coloniais, neocoloniais e imperialistas, associadas às diferentes épocas de expansão mundial do capitalismo (RIBEIRO; SOARES; NAVARRETE, et. al, 2009, p. 205).

O conceito de colonialismo interno remete as críticas lançadas à teoria da dependência de autores que pensavam o paradigma do subdesenvolvimento pelos Estados latino-americanos, e com isso, buscavam transcender da dicotomização das ciências sociais que pensavam a América Latina dentro dos modelos tais como “industrial/feudal”, “arcaico, moderno”, “agrário/industrial”, “(...) Desejando alcançar uma compreensão mais integrativa das estruturas econômicas, sociais e políticas dos países da América Latina” (2009, p. 215).

Já a ideia de “colonialidade”, com a qual dialogo, representa, como definiu Walter Mignolo, “o outro lado (o lado escuro?) da modernidade” (MIGNOLO, 2005, p.72), indicando, portanto, uma continuação dos processos de colonização, de colonialismo, onde as estruturas dicotômicas das instituições sociais definem-se em toda sorte de desigualdades também estruturantes. Deste cenário “imaginário”, alimentam-se as estruturas da “diferença colonial” (MIGNOLO, 2005) da colonialidade de poder (QUIJANO, 2005) e da colonialidade de saber (LANDER, 2005).

Ao adentrar nas discussões propostas pelo “giro hermenêutico” dos estudos decoloniais, o conceito de colonialidade se torna fundamental para pensar o cenário da investigação. Tendo, portanto, o pensamento decolonial como norte, para chegar às reflexões sobre a problemática da interculturalidade nas Ciências Sociais, é importante compreender os meandros da colonialidade de poder – e de saber (LANDER, 2005) – tomando estas enquanto categorias analíticas pensadas numa perspectiva reflexiva e, portanto, crítica.

1.2 Das disposições da colonialidade de poder

A colonialidade do poder é o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial, a periferia como natureza (MIGNOLO, 2005, p. 72).

Existe uma diferenciação entre os termos *descolonial*, *decolonial* que aqui é importante comentar, antes de situar a discussão de colonialidade de poder e de saber. Penso ser importante primeiro diferenciar os termos *descolonial* e *decolonial* do que se aborda na noção das teorias *pós-coloniais*, numa dimensão cronológica. É interessante a

ideia de Catherine Walsh, compartilhada por uma “coletividade de argumentação” majoritariamente latino-americana (RESTREPO; ROJAS, 2010), que define o decolonial mais bem como “(...) *una postura y una 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.14-15 apud RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 37). O pensamento decolonial pretende-se uma ruptura com o pensamento colonialista em suas múltiplas faces, no poder, no saber e no ser (SOUZA SANTOS, 2010; RESTREPO; ROJAS, 2010; LANDER, QUIJANO, 2005).

Ampliando o conceito de ‘colonialidade’, lançado por Walter Mignolo (2005), a sociologia crítica da ‘colonialidade do poder’, debate a ideia de *raça*, para refletir sobre as sobreposições do discurso colonial. Anibal Quijano busca adentrar nas reflexões da construção dos contra-discursos e do imaginário crítico também surgido nos processos de colonização em América Latina, tomando em conta o olhar acerca do discurso sobre a diversidade étnica, racial, e as histórias locais. Embora as reflexões do autor não traduzam o contexto colonial brasileiro, é possível estabelecer conexões com seu pensamento, não deixando de fazer referência a autores importantes da Etnologia brasileira e que refletem sobre as estruturas do Estado e os povos indígenas, tais as que refletem Roberto Cardoso de Oliveira e Darcy Ribeiro (OLIVEIRA, 1976; RIBEIRO, 1995). Assim, aqui também se toma referência à literatura antropológica contemporânea (vide Pacheco de Oliveira, et al. 2004) para embasar minha reflexão socioantropológica das relações possíveis entre a temática indígena e a interculturalidade.

É importante destacar a complementaridade do debate entre questão étnica e questão racial, quando pensamos nas dinâmicas faces da questão indígena, tendo em vista que os aspectos da etnicidade refletem uma construção identitária que pode ir além

da referência ao elemento racial, perpassando por questões políticas, culturais, econômicas, ideológicas, e que fazem os grupos estabelecerem suas fronteiras (BARTH, 1976; OLIVEIRA, 1976). Este é um aspecto interessante para pensarmos a questão indígena no Nordeste, tendo em vista que o processo da miscigenação suscitou desinteresse nas reflexões sobre os povos indígenas, por parte dos etnólogos do início do século XX, face à perspectiva cognitiva purista de raça, assumidos como processos de “degeneração”, “assimilação”, “integração” das populações indígenas. Com relação ao processo histórico de formação do povo Truká, as relações com grupos de ascendência africana são visíveis. Muitos que se autodenominam indígenas Truká possuem a pele negra. No entanto, outros elementos étnicos se sobrepõem à questão da referência racial, por mais que esta seja facilmente referenciada pelos índios, nas conexões parentais de muitas gerações. Já ouvi um ancião negro e representante importante do conhecimento sobre artesanato com sementes naturais, na comunidade, falar que “(...) *Sou assim [me mostrando com gesto a sua cor], mas sou daqui; minha mãe era preta, mas meu pai era daqui e eu nasci e me criei aqui, eu sou Truká!*” (Levantamento de campo, Caatinga Grande, Set. 2012). Desde 2005, quando realizei meu primeiro trabalho na comunidade, eu conheço este ancião e sua família e com que já tive inúmeras conversas, em diferentes situações⁴.

Considerando a diversidade social, cultural, étnica, histórica, entre outras, a “heterogeneidade estruturante” revela as múltiplas condições desencadeadas pelo processo da colonização. Esta diversidade, no entanto, ainda é apagada e/ou silenciada em muitas práticas e discursos sociais, e o autor argumenta que tais aspectos se

⁴ O contexto de onde menciono a fala acima foi de um trabalho de consultoria que realizei, junto à comunidade, em 2012. O fato de já estabelecer uma relação com o povo indígena recaiu na chamada para participação de um laudo a pedido do Ministério Público, com fins de indenização à comunidade, em virtude de impactos causados pela passagem de Linhas de Transmissão pela Chesf, dentro do território indígena.

caracterizam pela influência do pensamento eurocentrado, na colonialidade de poder exercida em esferas econômicas e em relações de exploração que instituem as classificações sociais.

Discutindo sobre os processos constitutivos da “id-entidade” latino-americana, Aníbal Quijano (2005) aponta como a questão racial foi elemento estruturante das relações sociais estabelecidas entre conquistadores e os colonizados na história do contato. A ideia essencialista e eurocêntrica de raça disseminada nas diferentes relações de dominação que se estabeleceram nas colônias recém-criadas, fez com que novas identidades fossem construídas, identificadas, ao passo que lutas sociais iam se configurando.

Mesmo sendo patente a diversidade social, cultural, histórica, entre outras, a “heterogeneidade estruturante” que revela a diversidade dos encontros sociais ainda é velada em muitas práticas sociais e são mais que reflexos de um pensamento eurocentrado em “oposições binárias”, tais como as noções de *raça superior e inferior*, *colonizadores e colonizados*, *dominantes e dominados*, ilustradas por Aníbal Quijano (2005, 2000). A história da colonização se deu, portanto, em um contínuo de classificações sociais; negros, índios e brancos passam a coexistir num estado de dominação naturalmente justificada, mas socialmente construída. Afirma o autor:

En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. La posterior constitución de Europa como nueva id-entidad después de América y la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo, llevaron a la elaboración de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos (2005, p. 203).

O estado de dominação que passava a legitimar as diferenciações sociais e a configurar novas identidades sociais era revelado também na divisão social do trabalho

que se configurava nos governos coloniais, baseados na economia capitalista de exploração. Negros e índios passavam a ser considerados objetos de exploração, tendo em vista uma suposta inferioridade natural, criando-se assim um sistema de classificação social racista para com as identidades não ocidentais, situando o *novo mundo* numa atmosfera de colonialidade de poder, deixando para a Europa toda a centralidade do capital. É o que também destacam Restrepo e Rojas (2010) ao afirmarem que *“tanto la raza como el racismo son expresiones de las relaciones de poder, tienen una historia que se remonta al dominio colonial europeo”* (p. 118). Esta forma de poder colonial implicava, ainda segundo Aníbal Quijano (2005), um padrão cognitivo, de conhecimento que entendia o não-europeu enquanto parte de um passado inferior e primitivo.

A colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo vão situar imaginários sociais sob a ótica da homogeneização cultural, que prevalece no discurso da construção dos estados-nações e da identidade nacional, mas também vão alimentar novas intersubjetividades na profusão de um imaginário sócio-histórico crítico (QUIJANO, 2005, 2001). Este duplo movimento é fruto também da própria constituição da modernidade, atenta o autor, e nos faz pensar que a colonialidade de poder se instaurou nos processos de colonização da América Latina, impondo a desigualdade brutal entre brancos, negros e indígenas, numa dicotomia naturalizada de dominantes e dominados. Mas jamais a categoria raça deve ser pensada em seus aspectos biológicos, tal como pensaram os cientistas sociais clássicos no Brasil.

Apesar de todos os processos de exploração, violência física e simbólica aos quais foram submetidos os povos indígenas, a colonização não teria limitado a construção de novas “intersubjetividades” e identidades frente a estes processos. Mesmo sabendo que estas intersubjetividades foram silenciadas na construção do discurso da

história ocidental e na instituição dos imaginários, para Quijano (2005, p. 215) “(...) *Este patrón de poder, ni otro alguno, puede implicar que la heterogeneidad histórico-estructural haya sido erradicada dentro de sus dominios*”⁵.

Da mesma forma, os padrões de poder que delimitaram os projetos de colonização geopoliticamente referenciados, desmembraram e foram desmembrados pelos projetos de ‘colonialidade de saber’ a estes alicerçados, através das instituições. Obviamente que, ao pensar nas possibilidades de constituição de imaginários, a Educação e a educação escolar podem indicar expressões coerentes às formas de organização social, cultural, histórica e política dos grupos sociais.

1.3 Das disposições da colonialidade de saber

Na perspectiva da presente pesquisa, considera-se que o saber e conhecimento gerativos e gerados pelos atores sociais, estão em constante processo de construção e se estabelecem na história de acordo com relações de poder que também proporcionam regras ao estabelecimento da reprodução imagética dos grupos sociais (Quijano, 2005, BOURDIEU, 2005, CUÉLLAR, 2001, TORRES, 2001, GIROUX, 1999, FREIRE, 1997). Esta reflexão já é antiga entre os âmbitos da filosofia e das ciências sociais (como da história, da sociologia, da ciência política e da antropologia) no intercuro histórico de sua consolidação e da segmentação das instituições educacionais, entre os séculos XIX e XX, criadas na perspectiva ocidental do mundo moderno, como nos

⁵ Apenas para fazer uma ponte com minha experiência de pesquisa, assim como diversas *configurações* culturais de povos indígenas em América Latina (GRIMSON, 2011), os povos indígenas no Nordeste do Brasil fazem parte do vasto conjunto de grupos sociais que se inserem no cenário de construção dos “contra-discursos”, na contramão da ordem que passava a se estabelecer, com o projeto de Nação da recém-criada república brasileira. Embora não irei desenvolver a noção trazida por Grimson, concordo com tal perspectiva conceitual, “(...) *que busca enfatizar tanto la heterogeneidad como el hecho de que esta (la cultura) se encuentra, en cada contexto, articulada de uno modo específico*” (idem, 2011, p. 28).

sintetiza Wallerstein, 2007. O estabelecimento do *conhecimento* pautado na visão universalista dos valores ocidentais proporcionou uma aproximação perversa à percepção integralista de ordem social em termos institucionais constituída.

A filosofia clássica ocidental já identificava a educação como um processo que gera máscaras (MONTAIGNE apud PORTO, 2006), já que esta é capaz de moldar o homem. Estas ideias estão também associadas às reflexões sobre sociedade e cultura, pensadas no intercurso de amadurecimento das ciências sociais ao longo do século XIX e na conformação de conceitos e categorias da sociologia e da antropologia consolidados por entre o século XX e que seguem em curso e reavaliação em tempos atuais. A perspectiva ocidental de mundo moderno que compôs vasta produção de conhecimento nos últimos séculos obviamente não permitiu uma abertura às múltiplas possibilidades de construção dos discursos.

Dessa maneira, a “disciplinarização dos saberes” (WALLERSTEIN, 2007), de valores e a institucionalização escolar não foram conduzidas de forma dialógica, como mecanismo de socialização de culturas. O sociólogo Immanuel Wallerstein entende que:

(...) La historia intelectual del siglo XIX está marcada principalmente por esa disciplinarización y profesionalización del conocimiento, es decir, por la creación de estructuras institucionales permanentes diseñadas tanto para producir nuevo conocimiento como para reproducir a los productores de conocimiento (2007, p.9).

A disciplinarização dos saberes não pode ser vista de maneira uniforme na história da institucionalização dos saberes. Incluímos aí as narrativas discursivas que correspondem à esta disciplinarização, que se apresenta no campo político, no campo intelectual, nas práticas cotidianas que refletem múltiplos processos de diferenciação e desigualdades.

Não se pretende uma análise exaustiva deste processo, mas se trata fundamental recorrer a este exercício epistêmico a fim de situar as “estruturas cognitivas” (Souza Lima, 1997), ou “semióforos” (CHAUÍ, 2004) que regeram o imaginário com relação aos povos indígenas e onde se fixou a ordem discursiva que conduziu tal imaginário na educação de maneira folclorizada, estereotipizada e, portanto, descrente da diversidade de composições sociais e históricas que dão conta das realidades indígenas de modo mais contextualizado.

Trazendo as reflexões de Marilena Chauí (2004) sobre a ideia de ‘Nação’ como “semióforo”, que ressalta a constituição da república brasileira e o imaginário que prevaleceu na classe intelectual, podemos relacionar algumas características analisadas pela autora e que traduzem a percepção acerca da figura do indígena, na incongruência da formação da nação brasileira. Para Manuel Bonfim (1868-1932), o índio, assim como o negro, representava “inconsistência de caráter, leviandade, imprevidência, indiferença pelo passado” (Bonfim, in Chauí, 2004, p. 24); e aos índios, restritamente, prevalecia também a ideia do “amor violento à liberdade, coragem física e instabilidade emocional/defeitos de educação” (idem, 2004, p.24).

Estas compreensões, definiu Chauí, se estendem até à transição do século XIX e XX, com base nas determinações do poder político, que por meio do semióforo da ideia de nação, submetida pela prevalência da “inferioridade natural dos índios”, “faz da nação o sujeito produtor dos semióforos nacionais, e, ao mesmo tempo, o objeto do culto integrador da sociedade una e indivisa” (2004, p. 14). Fundamental, portanto, trazer a noção de “diferença” também trazida pela autora, quando reflete sobre os semióforos que construíram a suposta identidade nacional; Um pensamento análogo às reflexões da colonialidade de poder. Para a autora, esta autoridade está estruturada:

(...) Pela matriz senhorial da Colônia, disso decorre a maneira exemplar em que faz operar o princípio liberal da igualdade formal dos indivíduos perante a lei, pois no liberalismo vigora a ideia de que alguns são mais iguais do que outros. As divisões sociais são naturalizadas em desigualdades postas como inferioridade natural, e as diferenças, também naturalizadas, tendem a aparecer ora como desvios da norma (...), ora como perversão ou monstruosidade (...). Essa naturalização, que esvazia a gênese histórica da desigualdade e da diferença, permite a naturalização de todas as formas visíveis e invisíveis de violência, pois estas não são percebidas como tais; (CHAUÍ, 2004, p. 90).

Uma hipótese que sustentei na investigação e que já foi apontada é de que, apesar da realidade de inserção de políticas educacionais voltadas ao conhecimento sobre os povos indígenas, prevalece ainda o discurso eurocentrado de colonialidade de poder/saber (Quijano, 2005, 2000, Lander, 2005), no que tange às práticas discursivas da temática indígena. No entanto, pude observar aspectos heterogêneos de uma disposição da interculturalidade, em virtude dos sujeitos que as operam. Por isso chamo a atenção para o ‘intercultural’ e a ‘interculturalidade’ que podem ser analisados a nível discursivo, sociológica, política e filosoficamente. Dominique Maingueneau considera a discursividade:

(...) A través de sua relação com a *heterogeneidade*. Em lugar de interpreta-la como uma fonte única pontilhada de fragmentos citados, trata-se de pensar, de imediato, na interação do Mesmo e do Outro” (1997, p. 45).

Esta reflexão está de acordo com a leitura que faz Peter Burke, sobre a ideia de estereotipização (BURKE, 2005). O autor remete ao fenômeno da homogeneização social ocorrida nos movimentos de construção da alteridade, como as que ocorreram nos eventos de colonização européia. Peter Burke (2005) assinala que:

(...) *Cuando se produce un encuentro entre culturas distintas, lo más probable es que las imágenes que una hace de la otra sean estereotipadas. El estereotipo puede no ser completamente falso, pero*

a menudo exagera determinados elementos de la realidad y omite otros. El estereotipo puede ser más o menos cruel, más o menos violento, pero, en cualquier caso, carece necesariamente de matices, pues el mismo modelo se aplica a situaciones culturales que difieren considerablemente unas de otras. Se ha observado, por ejemplo, que las imágenes europeas de los indios americanos eran a menudo compuestas, utilizando rasgos de indios de otras regiones para crear una imagen global simple (2005, p. 158).

Na perspectiva antropológica social de Adam Kuper (2008) a ideia de *nativo* significava a antítese da ideia e existência da sociedade moderna, bem como também defende o sociólogo peruano Aníbal Quijano, com relação ao estabelecimento da ideia de *raça*. Neste sentido, Adam Kuper (2008, p.28) pontua que “a história da teoria da sociedade primitiva é a história de uma ilusão”, baseada numa construção mítica, estereotipada que não dá conta de entender os processos de diferenciação e identificação (HALL, 2000) e as novas intersubjetividades (QUIJANO, 2005) surgidas ao passo da colonização, sendo contradita pela própria complexidade etnográfica vivenciada nas épocas dos iniciantes contatos entre colonizadores e povos autóctones da América, da Oceania e/ ou de África.

Na versão historiográfica brasileira criada sob o caráter pensante europeu, a imagem construída sobre os *canibais* tupinambás no século XVI, por exemplo, afirma Manuela C. da Cunha (1990), contribuiu para o afastamento do debate sobre a diversidade cultural das *nações indígenas*, como eram nomeadas (CUNHA, 1990). Neste sentido e concordando com o que apontam tanto Adam Kuper e Peter Burke, na crítica ao sistema de pensamento europeu, e Manuela Carneiro da Cunha, analisando o contexto historiográfico brasileiro, tem-se que, ao persistir na ideia naturalizada e cristalizada de *sociedade primitiva* é persistir alheio às ideias de diversidade e pluralidade culturais.

É neste contexto do cimento das estruturas narrativas, que situamos a construção social e etnológica acerca dos povos originários ou indígenas, na história social do Nordeste. Desta forma, é imprescindível tomar em conta o papel da educação formal como condutor da constituição estereotipada de índio que terminou prevalecendo no discurso da modernidade no Brasil. Considero estas como fontes da ordem discursiva que se apresentam em várias narrativas, algumas mais institucionalizadas, outras menos formais e portanto, mais sutis à compreensão de uma verdade que por vezes ainda é solapada sob o discurso da miscigenação, de que o Brasil não é um país racista; Me lembro aqui de uma reflexão interessante que faz Franz Fanon, um dos especiais protagonistas do pensamento decolonial, para quem o racismo é um produto da psique e do social, cheio de contradições, no entanto, vivamente vil, quando naturalizado institucionalmente;

Defendemos, de uma vez por todas, o seguinte princípio: uma sociedade é racista ou não o é. Enquanto não compreendermos essa evidência, deixaremos de lado muitos problemas (FANON, 2008, p. 83)

Busca-se, assim, recompor elementos de uma etnologia regional, que atualmente vem se configurando, cada vez mais, além dos espaços acadêmicos formais, mas também no campo educacional, com desafios a seguir.

1.4 A construção social dos “índios misturados” no Nordeste, continuidades e rupturas em diferentes narrativas discursivas

Num breve recorte histórico, torna-se importante pensar os parâmetros que cercaram a produção do que entendo como narrativas discursivas, representadas pelo debate antropológico da temática indígena no Nordeste, nas primeiras décadas do século XX, a fim de compreender o lugar da terminologia “Etnologia dos Índios Misturados”, cunhado mais contemporaneamente, sabendo da relação em que se estabeleceu entre o campo intelectual – acadêmico, literário e educacional – com o campo político da formação da identidade nacional. A ideia é problematizar os efeitos destas reflexões no próprio campo educacional até nossos dias. Faço esta reflexão por entender que ainda há um vazio a ser preenchido, apesar de tantos esforços reflexivos no campo intelectual dos cientistas sociais.

Neste espaço, um caminho de diálogo é possível entre os saberes que “pensam” a “temática indígena”, tais como a Antropologia, a História, a Sociologia. É nesta perspectiva que o estudo busca contribuir com reflexões acerca dos desdobramentos deste diálogo na esfera da mudança social, não só a partir de transições constitucionais para novas políticas educacionais e práticas pedagógicas, mas também a lançar luz para a construção de (re)laborações de processos identitários antes sonegados ao silenciamento, mas que cada vez mais emergem como possibilidades de reconstrução positiva da realidade social.

É neste percurso de colonialidades de saber e de poder no Sertão que orquestrou-se toda uma lógica de miscigenação, degeneração e assimilação, o que foi contributivo para o desenvolvimento da “etnologia de perdas e ausências”, nos moldes do pensamento assimilacionista vigente no início do século XX. Os discursos científicos, literários e de forte caráter político, desembocariam nos discursos da educação, capital

cognitivo fundamental para compor, junto à sociedade, a imagem sobre os índios no Brasil e, em menor escala, no Nordeste. Quando falo em menor escala, é por entender que, em certa medida, a desconstrução atribuída às populações indígenas no Nordeste foi tamanha que, não se identifica, durante até fins da década de 1980, nos materiais didáticos escolares, menção aos povos indígenas nesta região, pressupondo, portanto, uma inexistência destes grupos no imaginário da sociedade nacional, como aponta o historiador Edson Silva (2013). A ideia da degeneração social do índio, no imaginário das sociedades regionais interioranas se apresentou mais forte, com a assimilação perversa em termos práticos, assinalados em relações de exploração de trabalho, violências simbólicas e físicas de toda sorte, sempre carregada de muitos preconceitos sociais, cotidianamente compartilhados.

1.4.1 Apontamentos históricos da Antropologia no Nordeste

A temática (ou questão) indígena no Nordeste é amplamente discutida entre as Ciências Sociais no Nordeste e no Brasil. Destacam-se aí núcleos de estudos e pesquisas situados em Universidades na Bahia, na Paraíba, em Pernambuco, no Ceará, no Rio Grande do Norte, no Nordeste, assim como em eixos do Sudeste, no Rio de Janeiro, especialmente⁶. Os diálogos entre a antropologia e a história no debate sobre a questão indígena são inerentes aos eixos teóricos e metodológicos que guiam os pesquisadores na compreensão da diversidade temática que a questão indígena traz.

Tanto o olhar da historiografia, como da antropologia acerca dos povos indígenas, passou por releituras ao longo do século XX. Este olhar se apresentou difuso

⁶ Núcleo de Estudos e Pesquisas em Etnicidade (NEPE/UFPE), o Programa de Pesquisa sobre povos indígenas no Nordeste (PINEB, UFBA), o Laboratório de Estudos em Movimentos Étnicos (LEME, UFCG), Laboratório de Estudos em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED, UFRJ), para citar os mais expressivos.

em diferentes aspectos e períodos da intelectualidade brasileira, estando compreendido tanto pela antropologia nacional freyriana, como pelos esforços etnográficos empreendidos por autores relativamente pouco estudados, tais como Mario Melo, Carlos Estevão (SECUNDINO, 2011), e Estevão Pinto entre as décadas de 1930 e 1940⁷.

Em termos gerais, de acordo com Pacheco de Oliveira (2004), podemos dizer que o eixo teórico dos estudos clássicos sobre as populações indígenas no NE foi reprodutor de uma “etnologia das perdas e ausências culturais”. As leituras centradas no americanismo contribuíram de certa forma, para o engessamento da perspectiva antropológica que estava em vias de fundação na região Nordeste, nas três primeiras décadas do século XX.

Diferentemente da antropologia nacional de Gilberto Freyre, que traz o estudo social de uma realidade anacrônica dos povos indígenas na formação do Brasil, as produções de caráter mais etnográfico de pesquisadores como Carlos Estevão e Mario Melo denotam uma tentativa de introdução de uma antropologia regional no Nordeste (SECUNDINO, 2011)⁸.

Segundo Pacheco de Oliveira (2004), a antropologia histórica dos povos indígenas deveria romper com o americanismo a partir dos seguintes critérios: 1) no atento aos contextos e no aprimoramento do exercício etnográfico; 2) na análise de contingência e do acidental; 3) na perspectiva do método etnográfico como parte de um processo de interação social; 4) da compreensão de que as culturas indígenas não são

⁷ Tal discussão é basilar para a reflexão mais aprofundada sobre a produção clássica das ciências sociais no Brasil (Oliveira, 2003). Não cabe aqui aprofundar tal debate, mas é importante citar especialmente o capítulo terceiro de *Casa Grande e Senzala*, que trata especificamente do papel do indígena na formação brasileira (Freire, 2006), a obra de Florestan Fernandes, *A função social da guerra Tupinambá* (1955), e até posteriormente, Darcy Ribeiro, que traz o conceito de ‘desindianização’ (Ribeiro, 1995).

⁸ Incluiria também Estevão Pinto que já na década de 1950 produziu relatos etnográficos acerca dos Fulni-ô, (vide Pinto, 1955).

coextensivas das sociedades nacionais e o que existe são “processos de circulação de significados” (idem, p.25-38). No entanto, o americanismo, aplicado aos estudos dos povos indígenas no NE,

(...) Ganhava capilaridade no diálogo estabelecido com instituições museológicas da Europa e dos Estados Unidos, interessadas em formar coletâneas etnográficas de cultura material indígena ou de artefatos de *inspiração culturalista*” (SECUNDINO, 2011, p. 637).

Em busca da legitimação de uma agência indigenista no Nordeste, o Serviço de Proteção aos Índios, formalizado ainda em 1910, sob a coordenação de Marechal Cândido Rondon, segue para uma nova forma de ação missionária, que tinha como objetivo a integração de “remanescentes indígenas” à sociedade nacional, buscando alcançá-los sempre de uma maneira pacífica (PERES, 2004).

No início do século vinte podemos presenciar um debate, mesmo que tímido, sobre as conceituações atribuídas às populações indígenas. Sabe-se que a partir da Lei de Terras de 1850, não se considerou mais a presença de índios no Nordeste e a formação das vilas nos antigos aldeamentos fez aproximar ainda mais os grupos nativos da sociedade regional, principalmente quando tratamos do âmbito das relações socioeconômicas. Mesmo sofrendo cada vez mais processos de descaracterização cultural, os intelectuais passam a identificar nos caboclos como remanescente indígenas, passando a chamá-los também descendentes (PINTO, 1955, ESTEVÃO, 1937).

O órgão indigenista com isso atuou de forma ambígua por onde passava com a atuação dos inspetores (Peres, 2004), mas pode-se dizer que sua perspectiva inicial e final foi a de hesitação e incômodo “Em atuar junto aos índios do Nordeste, justamente por seu alto grau de incorporação na economia e nas sociedades regionais” (PACHECO DE OLIVEIRA, 2004, p. 19). Os trabalhos antropológicos, por sua vez, terminaram por

se dedicar ao estudo da miscigenação, sob a rubrica “índios misturados”, pensando a questão da *mistura* de forma simplista e reducionista, por pensá-la “como uma fabricação ideológica distorcida” (idem, p.19).

Se atentarmos às influências do positivismo e das teorias raciais no pensamento social brasileiro, é possível delimitar a abordagem da temática indígena, a situando no cenário histórico e político nacional. A Etnologia clássica dedicada ao estudo dos “remanescentes indígenas” no Nordeste era salvacionista na perspectiva de querer integrar os povos indígenas à sociedade nacional, os incorporando enquanto “trabalhadores nacionais” do campo, especialmente a partir das décadas de 1940 e de 1950, quando da intensificação do projeto de industrialização e urbanização do Brasil (PACHECO DE OLIVEIRA, et. al, 2004; RIBEIRO, 1995; ESTEVÃO, 1937). Esta tentativa de modernização sob toda às custas, acarretou modificações bruscas nos modos de vida das sociedades indígenas, que, mesmo após longo processo de colonização, buscava a manutenção da tradição em diversas esferas. Edgard Lander faz uma reflexão sobre a tentativa de findar o lugar da tradição;

Caracterizando as expressões culturais como *tradicionais* ou *não modernas*, como em processo de transição em direção à modernidade, nega-se-lhes toda a possibilidade de lógicas culturais ou cosmovisões próprias. Ao colocá-las como expressão do passado, nega-se sua contemporaneidade (LANDER, 2005, p.15).

Diferentes formas interpretativas, que vão desde a ideia de *caboclicização* dos índios que, ora eram tidos como *descendentes* ou *remanescentes*, ora como *trabalhadores nacionais* e/ou simplesmente *misturados*. Como pontua o historiador Edson Silva:

Os habitantes dos lugares onde existiram antigos aldeamentos passaram a ser chamados de caboclos, condição muitas vezes assumida por eles para esconder a identidade indígena diante das inúmeras perseguições. [...] A imagem do caboclo aparece em obras literárias sobre fatos pitorescos, recordações, “estórias” das regiões Agreste e Sertão pernambucano. Como personagens típicos e curiosos que buscavam se adaptar às novas situações de sem-terras, vagando em busca de trabalho para sobrevivência, a exemplo de João Mundu, no conto “O caboclo”, publicado por Estevão Pinto (SILVA, 2013, p. 29).

Este trilha de interpretações revela trabalhos etnológicos muito importantes para a etnologia do início do Século XX, no que concerne às reflexões sobre a história do contato e colonização dos povos indígenas, como os de Curt Nimuendaju (1927), Carlos Estevão (1937) e já nos anos 1950, Estevão Pinto (1955). Já o quadro conceitual contemporâneo sobre os povos indígenas no Nordeste, parte da leitura de autores da antropologia da política e dos estudos sobre ‘etnicidade’ e ‘contato inter-étnico’, numa perspectiva processualista (PACHECO DE OLIVEIRA, 2004).

1.4.2 Olhares antropológicos contemporâneos sobre os povos indígenas no Nordeste

A partir da década de 1970 pesquisadores de alguns eixos acadêmicos passaram a pensar sistematicamente a questão indígena no Nordeste, através de seus órgãos de pesquisa e de atores do campo indigenista, representada por missionários, ativistas, entre outros. Segundo afirma João Pacheco de Oliveira,

É a partir de fatos de natureza política - demandas quanto à terra e assistência formuladas ao órgão indigenista que os atuais povos indígenas do Nordeste são colocados como objeto de atenção para os antropólogos sediados nas universidades da região. [...] Em lugar de definir suas práticas por diálogos teóricos, operam mais com objetos políticos ou ainda com a dimensão política dos conceitos da antropologia (p. 18) A unidade dos "índios do nordeste" é dada não

por suas instituições, nem por sua história, ou por sua conexão com o meio ambiente, mas por pertencerem ao Nordeste, enquanto conglomerado histórico e geográfico (2004, p.19).

A antropologia histórica lançada pelo estudo dos povos indígenas no Nordeste busca atualizar a “etnologia dos índios misturados” de forma crítica e trazendo os conceitos de “territorialização” e de “etnicidade” para o debate contemporâneo sobre a questão indígena. Nesta perspectiva, destaco os trabalhos de João Pacheco de Oliveira (2004), de Rodrigo Grunewald (2008), Mauricio Arruti (2007), Mercia Batista (2005), Vania Fialho (2005), para citar alguns/mas interlocutores/as. Estes pesquisadores recompuseram o percurso de etnicidade dos grupos indígenas, nos contextos de emergência e reemergência étnicas, ocorridos especialmente durante todo o século XX e atualmente⁹.

Com relação à noção de etnicidade amplamente trabalhada pela antropologia dedicada ao estudo das populações indígenas no Nordeste, Pacheco de Oliveira entende que tal processo,

(...) Supõe necessariamente uma trajetória (histórica e determinada por múltiplos fatores) e uma origem (uma experiência primária, individual, mas que também está traduzida em saberes e narrativas aos quais vem se acoplar). O que seria próprio das identidades étnicas é que nelas a atualização histórica não anula o sentimento de referência à origem, mas até mesmo o reforça. É da resolução simbólica e coletiva dessa contradição que decorre a força política e emocional da etnicidade (2004, p. 32).

A antropologia histórica estabelece um diálogo metodológico intenso entre a historiografia crítica, o método da história oral e a etnografia como bases para a

⁹ Segundo a teoria processualista lançada no olhar contemporâneo sobre os povos indígenas, estes passaram por processos de territorialização. A *territorialização* se caracteriza por processos de mudanças estruturais pelos quais passaram as populações indígenas, desde a instauração da *situação colonial*: a) A criação de uma nova unidade sociocultural; b) novos contextos e situações políticas; c) uma mudança radical na definição do controle dos recursos naturais, (especialmente na região do Vale do São Francisco); d) reelaborações culturais e na relação com o passado e a memória (PACHECO DE OLIVEIRA, et. al, 2004). É importante situar a conexão epistemológica destas reflexões ao próprio pensamento decolonial.

compreensão da questão indígena contemporânea, em suas múltiplas esferas de análise, tais como seus sistemas de organização social, suas práticas da tradicionalidade, o acionamento da etnicidade pelos grupos, relendo a ideia de *tipos organizacionais* a que alude Fredrik Barth (1976).

Da mesma maneira, o debate sobre tradição e modernidade perpassa pelas noções de raça e de etnia, temas amplamente debatidos nas Ciências Sociais¹⁰. Dessa forma, para suscitar o diálogo possível entre as leituras sobre a questão indígena no Nordeste e a sociologia crítica de Aníbal Quijano, pensamos nas interconexões entre as reflexões sobre o conceito de “raça”, trazido para o debate sobre “eticidade”, pois aí se encontram os elementos da construção das identidades, as expressões da territorialidade e da tradicionalidade (QUIJANO, 2005; PACHECO DE OLIVEIRA, 2004, HALL, 2000).

Como nos propõe Aníbal Quijano (2001), a heterogeneidade de estruturas pertencentes à intersubjetividade possibilitada nos encontros e desencontros sociais gerados na colonização latino-americana, não reduziram a possibilidade de novas identidades se configurarem na história. No entanto, o conhecimento acerca destes encontros sociais, como por exemplo, no Nordeste brasileiro¹¹ - o que ratifica o termo dado a sua tardia antropologia periférica (PACHECO DE OLIVEIRA, 2004) -, foi por muito tempo mantido à margem do discurso oficial da História de construção da Nação. No plano do senso comum, a ‘sociedade nacional’ estabeleceu uma não relação com os povos indígenas, traduzindo como ‘temática indígena’ o que se solidificou enquanto

¹⁰ Para uma boa discussão sobre a construção do racismo científico no pensamento social clássico brasileiro, ver o trabalho de Sergio Costa (2006).

“semióforo” do imaginário social, de uma ideia de índio parada no tempo e cristalizada sob diferentes aspectos.

Neste estudo, no entanto, se reconhece que, ao mesmo tempo em que houve silenciamento por parte do discurso oficial, sempre houve contra-discurso, conflitos, dispersões, *descimentos*, fugas, aprisionamentos, alianças, negociações, enfim, processos amplos de diferenciação, posicionalidade da diferença entre índios e não índios. E é por isso que o Sertão do São Francisco é uma região cuja atmosfera resvala em confluências e dissonâncias identitárias, em que operam diferentes cosmologias e epistêmes. Esta é uma realidade que, contraditoriamente ao discurso homogeneizador, se apresenta diferente no imaginário da população interiorana, que sempre estabeleceu relação com os povos indígenas e contra os quais estabeleceram conflitos, mesmo embora deva-se considerar as descontinuidades históricas pelas quais passaram as populações indígenas.

Por isso seria cair em profundo erro, acreditar que a tal assimilação acarretou no desaparecimento desta diversidade e desta diferença. Isto é, é fundamental pensar que as teorias raciais permitiram um apagamento no campo acadêmico sobre o atento as diversidades étnicas dos povos indígenas. Este “epistemicídio”, esta “colonialidade de saber” se desmembrou para a Educação brasileira, tão fundamentada nos nortes franceses de “igualdade” (WEBER, 2011), em que se prevaleceu a homogeneização dos valores e dos saberes europeus na institucionalização do campo educacional no Brasil.

Seguindo as leituras de Antônio Carlos Souza Lima, Aracy Lopes e Grupione (1995), e Pedro Funari e Ana Piñon (2011), ainda é recente na historiografia indigenista brasileira, pesquisas que levam em consideração a diversidade cultural presente antes da colonização e o passado ativo de lutas sociais que foram travados no decorrer dos contatos, que refletiram em etnocídios de nações indígenas e reunião e dispersão de

outras, processos de “reemergência étnica” (PACHECO DE OLIVEIRA, 2004), novas identificações e posições de identidades (HALL, 2000).

A ideia de reemergência étnica refere-se aos processos de ressurgência identitária de diversos grupos auto-identificados indígenas no Nordeste. Um movimento que se consolidou junto a órgãos de assessoria indigenista e de pesquisa, por volta da década de 1970. Corresponde a processos de etnicidade, que reivindicam uma originalidade territorial e políticas diferenciadas do Estado, tais como na saúde, educação. Obviamente, mais que um tratado de ações políticas entre grupos indígenas, tradicionais e o Estado e outros segmentos da sociedade, a etnicidade indígena revela o movimento de resistência que se processa em diversos grupos com identidades, histórias e culturas particulares (PACHECO DE OLIVEIRA, et. al, 2004).

Um elemento de destaque que conta a história de construção dos *etnônimos* das etnias no Nordeste, surgida a partir das descobertas ou redescobertas das tradições, nos processos de “reemergência étnica” (Pacheco de Oliveira, 2004), bem como dos espaços de origem, surgiram em sua maioria, dos “toantes”, dados pelos “encantados” durante sessões xamânicas do *Toré*. Este se apresenta como símbolo de identidade étnica dos povos no Nordeste.

Expressão política, religiosa e artística dos índios, o *Toré* foi um dos elementos culturais instituídos pelo indigenismo oficial em meados de 1930 funcionando como condição de diferenciação cultural. Em Pernambuco ainda temos o ritual dos *Praiás*, cultuados pelo povo Pankararu e Kambiwá. Sabe-se que muitos agrupamentos (ou aldeamentos) “[...] Foram frequentemente formados com população de origens culturais e linguísticas diversas, muitas vezes deslocadas de seus territórios originais” (Dantas, 1992, apud Sampaio, 1995, p.246).

O processo da etnogênese se caracteriza como elemento diferenciador de análise dos contextos culturais dos índios no Nordeste. Diferentemente dos povos da região Norte, estes povos estão em constante contato com a cultura regional da sociedade há mais de três séculos. A expressão “índios misturados”, frequentemente encontrada em documentos indigenistas oficiais se tornou estigma no pensamento dos que pensavam sobre os povos indígenas, motivando o não interesse no desenvolvimento de trabalhos de pesquisas. Foi apenas em meados da década de 1970 que se estabeleceu um termo de cooperação entre a FUNAI e instituições acadêmicas, no sentido de se viabilizar estudos para o desenvolvimento da ação indigenista entre os diversos povos no Nordeste, incluindo os povos de Pernambuco.

Os povos indígenas no Nordeste representam sua trajetória com particularidades históricas, culturais e políticas. Segundo Pacheco de Oliveira, estes grupos passaram por intensos processos de “territorialização”, que, segundo ele, delimitam o campo intersocietário estabelecido entre os povos indígenas e a sociedade regional. Esses movimentos de territorialização moldaram os processos de etnicidade, durante grande parte dos séculos XIX e XX, instituindo-se ações coletivas entre os grupos indígenas. Dois processos de territorialização são fundamentais para a história dos povos indígenas; durante o período das missões religiosas e na composição da ação indigenista no Brasil e no Nordeste. Um terceiro processo de territorialização ainda pode ser caracterizado como desdobramento do movimento indígena, principalmente a partir da década de 1970 e idos dos anos 1980 e 1990, até a atualidade, quando muitos grupos indígenas no Nordeste passam a reivindicar identidades *autóctones*, na representação de etnônimos desconhecidos pela historiografia oficial, mas vivos em histórias orais. Outros autores ainda identificam outros processos de territorialização mais

contextualizados às realidades específicas (ver por ex., em SCHRODER, 2011, AGUIAR, 2004).

Apesar de seus antepassados representarem os que viveram os primeiros impactos com a colonização e de, portanto, possuírem características de sua cultura material similares à cultura material sertaneja, rural dos não-índios, é importante ressaltar as particularidades culturais de todos os grupos, como a exemplo de sua religiosidade, figurando em práticas diferenciadas de organização social. Estão diretamente ligados à economia do entorno das Áreas Indígenas, como a exemplo dos próprios Truká, proeminentemente ligados à economia local e regional, com atividades de agricultura (cultivo da cebola e do arroz, especialmente) e, mais recentemente, com pequenos criatórios de galinha e a piscicultura. Mas, ao mesmo tempo, se torna importante resgatar que, dentro de mecanismos próprios de organização social, as relações econômicas dos grupos prescrevem, diversas vezes, dentro de uma rede de relações que correspondem outras regras sociais e culturais. Estes elementos devem-se ao fato de que os indígenas geralmente possuem relações conflitantes com os membros de fora de suas comunidades, quando tratamos, especialmente, de pessoas políticas, fazendeiros, e que possuem um poder econômico de dominação perante muitos indígenas¹².

¹² Na trajetória dos Truká, por exemplo, diversas famílias trabalharam, por muitos anos, para um único beneficiador de arroz da cidade, não possuindo autonomia na gestão do próprio arroz cultivado. Anos anteriores, ainda, identificamos que muitos indígenas trabalhavam para órgãos do governo, como a SEMEMPE (Companhia de Sementes e mudas do estado de Pernambuco), que mantinha terras dentro da Terra Indígena. Hoje, com o território sem fazendeiros nem posseiros, percebemos ainda algumas práticas de dependência econômica, ao passo que se observam diversas iniciativas mais localizadas de inserção de jovens e mulheres no mercado de trabalho (destaco aí a entrada da piscicultura e da criação de galinhas). Uma crítica comum, escutada especialmente por homens e em idade produtiva, é a falta de formação e acompanhamento do resultado de políticas públicas que chegam à comunidade, como ações da Codevasf (Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco). De acordo com fontes

Para os índios, falta um interesse de diálogo destes agentes pois geralmente chegam determinados a indicar como as coisas devem funcionar, sempre privilegiando uma injeção econômica que não privilegia a agricultura familiar nem a criação de pequeno porte. Ao mesmo tempo, há a crítica que alguns dos próprios Truká fazem, não descartando a necessidade do Estado, conforme foi-me dito num contexto de trabalho envolvendo conflitos socioambientais. Com relação à falta de incentivo econômico, técnico e de formação. Diante de um contexto de certas dependências econômicas, os Truká terminam pondo em práticas algumas técnicas que degradam o ambiente, por exemplo, sendo um dos grupos étnicos que mais utilizam agrotóxicos em seus cultivos de cebola e arroz (FUNASA, 2012)¹³. Já no discurso estatal, por vezes falta “interesse ou falta de visão técnica”. Numa perspectiva analítica, vê-se uma espécie de epistemicídio constante, aliado à colonialidade de poder. É como ressalta Catherine Walsh, quando fala da necessidade de pormos em prática a interculturalidade crítica; há que se reconhecer a dominação estrutural que perpassa por certas instituições. Ainda mais, não basta, assim, exercer a interculturalidade funcional, que termina por manipular a repetição da ordem das coisas, neste estágio de colonialidade.

Na presente investigação, portanto, considero a presença e a ambiguidade e heterogeneidade dos discursos, contra-discursos e as “vozes” que trazem elementos para pensar sobre a temática indígena e a interculturalidade como categorias aproximativas, se não complementares, de análise. Esta presença heterogênea pode ser revelada tanto

dos dois “lados”, do cacique Neguinho e de um funcionário da Codevasf, o problema que se ressalta é de ordem técnica.

¹³ Informação dada por um pesquisador da Funasa, na própria instituição, onde foi possível também ter acesso a dados populacionais e de saúde mais detalhados, que corroboram com outros dados, tais como os que apontam sobre doenças de pele por grande número de homens em idade ativa e também um significativo número de problemas em gestantes, relativos ao desenvolvimento fetal.

na leitura de espectros da experiência dos povos indígenas, no contexto de suas lutas e defesas de agendas e propostas do “movimento indígena”, quanto nos contextos sociais em que operam as políticas educacionais, entre diferentes atores e contextos das culturas escolares. Aí vejo os indígenas como protagonistas de seus processos sociohistóricos, o movimento indígena no acionamento com/contra o Estado, numa constante construção de heterogeneidades discursivas de “diferenciação” (ou negociação), “posicionalidade”, “identificação” (HALL, 2000, MAINGUENEAU, 1997).

Desse modo, é conclusiva a análise de Walter Mignolo, autor que inaugura as reflexões do pensamento decolonial:

El ‘paradigma otro’ es en última instancia el nombre que conecta formas críticas de pensamiento (como en la economía) emergentes en las Américas (latino/a; afroamericanos; americanos nativos; pensamiento crítico en América Latina y en Caribe; en el norte de África, en el África subsahariana, en el sur de India y en el sur de Europa ... El paradigma otro es el pensamiento crítico y utopístico que se articula en todos aquellos lugares en los cuales la expansión colonial/imperial le negó la posibilidad de razón, de pensamiento y de pensar el futuro (MIGNOLO, S/d, p. 20).

O processo de assimilação, embrutecido pela imposição econômica, fez silenciar muitas práticas étnica e historicamente referenciadas por estes grupos. O suposto desconhecimento, no entanto, quando acionado, parece sair de uma certa letargia de produção de sentido e abre um leque de possibilidades interpretativas sobre os povos indígenas na região.

1.5 E as culturas escolares: o que têm a ver com isso?

Entre as “estruturas institucionais”, ilustramos a escola enquanto espaço de sociabilidade, de prática da alteridade, de construção de saberes, de formação de normas de conduta e de criação do senso comum a partir do agenciamento da comunicação entre os sujeitos. A escola traduz-se como um importante campo de socialização e de construção cognitiva (BOURDIEU, 2005) e nos permite aproximarmos de diversos contextos sociais e culturais, tendo em vista a ampla capacidade de receber pessoas com histórias de origem diversas. Como espaço reprodutor do conhecimento, dos saberes e das normas sociais, também pode ser um espaço de reprodução das relações de poder, privilegiando certos tipos de discursos, disciplinarizando o olhar para apenas uma relação de ensino-aprendizado, e ainda, limitando as possibilidades de vivências dialógicas na cultura escolar.

Ao entender o conhecimento como veículo de mudança, já que é gerido pelos sujeitos em seus espaços de sociabilidade cotidiana, levamos em questão seu sentido social, as bases que o fomentam e o sustentam em sua produção e em sua expressão. Os modos de criação formal do conhecimento, produzido e disseminado na e pela construção social ocidental, como dito, pautaram-se no intelectualismo do poder, que gerou na história de construção dos discursos a normatividade de imaginários (QUIJANO, 2005, CASTORIADIS, 1985).

Da mesma maneira, a institucionalização do conhecimento nas escolas, nas universidades, foi evidenciada como ideal de conquista à prática da democracia e do exercício da cidadania (GIROUX, 1999), como instrumento de geração de novas disponibilidades sociais (WALLERSTEIN, 2007), à inclusão da sociedade numa cadeia de produção de conhecimento que Wallerstein indica como sistemático e secular.

Entendendo a educação formal (TORRES, 2001)¹⁴ como uma instituição social, como um epicentro de socialização do sujeito pedagógico, é de fato necessário notar que o espaço escolar é mais um elemento do conjunto organizativo e ordenador da sociedade (TORRES, 2001, GIROUX, 1999). E quando enxergamos mais além e percebermos a educação formal, ou seja, aquela que é atribuída pelo Estado ou supervisionada por ele (idem, 2001, 1999), num cenário complexo e anti-sistêmico (FREIRE, 1997), no processo de construção da alteridade social, compreendemos que a construção do sujeito pedagógico fará parte da própria gerência e manutenção da ordem social e do seu saber articulado (idem, 1997). Como também pontua Torres (2001):

(...) El proceso de construcción del sujeto pedagógico democrático es un proceso de formación cultural, pero también implica la manipulación de los principios de la socialización pedagógica y democrática [...] En la construcción de las organizaciones políticas modernas, la constitución de un sujeto democrático pedagógico se basa en fundamentos que son, paradójicamente, tanto una condición como un resultado de experiencias previas y de políticas de solidaridad nacional (incluidas la ciudadanía, la construcción de competencia y la colaboración) [...] (2001, p. 22).

Dessa forma, como apontam os que apostam no sentido da pedagogia crítica (TORRES, 2001, GIROUX, 1999, FREIRE, 1997), não se pode pensar a educação e a prática pedagógica como um conjunto alheio à estrutura de ações do Estado e logo, do seu caráter político. A pedagogia crítica vem para estabelecer uma nova leitura da realidade educativa, estando vinculada diretamente ao sentido da prática democrática e representando,

(...) Más que una desacralización de las grandes narrativas de la modernidad, (ya que) trata de establecer nuevas fronteras morales y políticas de lucha emancipadora y colectiva” (TORRES, 2001, p.38).

¹⁴ Torres (2001) associa a formação do *sujeto pedagógico* nos espaços institucionais, nos limites da ‘educação formal’ e que denotam a história da normatização da educação, como algo que transcende a estes espaços, e que, como processo social, se revela como “(...) um dilema para a democracia (...)” (2001, p. 22). É também com esta perspectiva que se enxerga a presente abordagem, tendo como ponte de reflexão a dinâmica social da educação formal, mas também a tomando como ponte para pensar em outros espaços produtores de conhecimento, que estão circunscritos na sociabilidade cotidiana dos sujeitos.

Sabe-se que este movimento circunscrito na história teve suas repercussões sociais na formação epistemológica das ciências naturais e nas ciências humanas. O que interessa ser abordado aqui remete ao campo da *educação formal* na contemporaneidade dos processos sociais de interculturalidade, cada vez mais reivindicativos por expressar a existência de movimentos sociais de resistência, construtores dos contra-discursos (QUIJANO, 2005, 2001, GIROUX, 1999).

É neste sentido que a cultura escolar e as relações sociais que aí se estabelecem, lançando vínculos sociais que transcendem o espaço da escola em si, representa fundamental elemento da construção social e da formação de identidades individuais e coletivas, onde os sujeitos gerenciam suas noções de senso comum, seus valores culturais e marcam suas diferenças, por meio da construção do saber que é comunicado e do discurso que o representa.

Então, considera-se a escola e a cultura escolar como espaços de diversidade e é na cultura escolar que o indivíduo constrói suas representações do mundo, sua capacidade cognitiva e sua trajetória intelectual, sua identidade e sua diferença, ao mesmo tempo em que as pratica, a partir do exercício da alteridade, por exemplo.

É importante situar que, especialmente nas últimas duas décadas, diversas frentes sociais, políticas, intelectuais, somam-se na crítica quanto às formas de olhar o tema da diversidade cultural na prática educativa. A luta de diversos movimentos sociais, como dito, vai refletir em mudanças legislativas que promovem novas políticas educacionais, como a Lei 10.639 e a Lei 11.645/08.

Esta ideia é fundamental para pensar a prática educativa como eminentemente ligada à ação política de responsabilidade social. É característica de pensadores da Pedagogia Crítica, dos estudos sobre Representações Sociais que se formaram, entre as

décadas de 1960, 1970, em universidades européias, mas focando seus trabalhos nas realidades latino-americanas¹⁵.

A Educação tem se representado num conjunto de dilemas e de contradições por estar permeada pela normatividade organizativa das instituições, pelo comportamento homogeneizador do discurso pedagógico vivido e materializado, ao mesmo tempo em que traduz um espaço praticado da alteridade subjetiva, que constrói em si a realidade educativa. A produção de conhecimento crítico se faz com os contra-discursos, ou seja, com a perspectiva diferenciadora, que vem criticar os discursos ditos oficiais das forças sociais (tais como o Estado, por exemplo), que são detentoras das relações de poder, um poder de dominação que situa a desigualdade social, na medida em que toma como verdades absolutas, determinados padrões de produção de conhecimento, recriando e fantasiando a realidade social. Sabendo que esta perspectiva moderna de conhecimento foi construída por sujeitos em intersubjetividades diversas, várias também são as possibilidades de releituras da realidade. Torna-se importante revelar, portanto, que a presente pesquisa toma a perspectiva crítica da produção do conhecimento, na qual seja possível transcender da colonialidade do poder e do saber.

Refletir, pois, sobre um cenário crítico de reconstrução do conhecimento, é pensá-lo não no cenário do discurso oficial, e sim, num cenário fragmentado de identidades (WOODWARD, 2000, HALL, 2000) e contra-discursos, que estão presentes nos passos da história social e do “câmbio histórico” (QUIJANO, 1992), que também acionam suas identificações e diferenciações sociais, como nos sugerem Kathryn Woodward e Stuart Hall (2000). Nesta trajetória de contra-discursos que vem

¹⁵ A chamada *educação popular* lançada por Paulo Freire, por exemplo, teve repercussão forte na América Latina (FREIRE, 1997). São os estudos da pedagogia crítica e das teorias do multiculturalismo que vão fecundar o debate acerca de temas de diversidade e interculturalidade (CARVALHO, 2009, 2004, CANDAU; KOFF, 2006, FOURNET-BETANCOURT, 2004, CUÉLLAR, 2001, TORRES, 2001, GIROUX, 1999).

sendo construída, prevalecem as ideias de identidade étnica, a cultura, a história e o saber localizado de grupos sociais que vem sendo excluídos dos processos de construção de discursos.

Apesar dos silenciamentos orquestrados sob toda forma imaginável de exploração e violência físicas e simbólicas, as intersubjetividades sempre estão tecendo em retalhos as histórias sociais, costurando, portanto, novas possibilidades de construção do conhecimento. Como assinalam Sousa Santos e Maria Paula Menezes,

Toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido... Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior das relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias. (SOUSA SANTOS; MENEZES, 2010, p. 15).

É desta perspectiva de observação, com relação à temática indígena e a interculturalidade, que podem operar outras epistemologias. Apesar dos “epistemicídios” (idem, 2010), isto é, “da supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena” (p.16), outras formações discursivas vêm se fazendo presentes, tornando-se necessário delinear as características de análise acerca do intercultural e da interculturalidade.

1.6 As dimensões sociais e sociológicas da *interculturalidade* e a perspectiva analítica da pesquisa:

Falar em diversidade étnica, cultural, social é, portanto, falar também sobre a problemática da interculturalidade. A interculturalidade é um conceito adotado nas teorias do multiculturalismo e refere-se à ideia de diálogo nos processos de socialização das culturas. Nos processos de interculturalidade, entende-se que os sujeitos se

permitem conhecer a cultura do outro, e reconhecer a diversidade e a diferença que lhe são inerentes.

Assim como o multiculturalismo, as reflexões sobre os projetos de interculturalidade surgem nos meandros do movimento pós-colonial, especialmente nos países latino-americanos e de África. Destaca-se aí o lançamento do projeto da pedagogia crítica semeado por Paulo Freire nos idos da década de 1970 no Brasil e fortalecido pelo movimento indígena e a luta pelo território. As definições de uma educação *bilíngüe, específica, diferenciada e intercultural* foram pautadas pelos indígenas, que por sua vez possuem estreitas ligações com o movimento político dos indígenas da América Latina.

A interculturalidade é, pois, além de um conceito teórico, uma prática social de reconhecimento e diálogo das diferenças. Na perspectiva filosófica crítica latino-americana, o cubano Raul Fournet-Betancourt (2004) entende que a interculturalidade é uma espécie de “disciplina pendente” no campo das Ciências sociais e filosofia críticas, tendo em vista que:

(...) A interculturalidade não é um chamado de agora, fruto da difusão de uma nova moda filosófica, senão, mis bem uma demanda de justiça cultural que se vem formulando há séculos (...) quer designar, antes, aquela *postura* ou *disposição* –grifo do autor- pela qual o ser humano se capacita para, e se habitua a viver “suas” referências identitárias em relação com os chamados “outros”, que dizer, compartilhando-as em convivência com eles (2004, p. 13).

Uma das compreensões a que se quer chegar e problematizar, em torno do conceito de “interculturalidade”, é também com relação à própria dimensão prática deste conceito e não apenas enquanto discurso a ser praticado ou conquistado. Entende-se que assumindo tal postura, se tornará mais factível compreender a interculturalidade num contexto de relações de poder que, inclusive, podem inibir a consciência acerca do intercultural.

Na perspectiva dos estudos pedagógicos críticos no Brasil, Vera Maria Candau e Adélia Koff (2006) entendem que este diálogo é o que permite a transcendência da dicotomia entre universalismo/particularismo, monoculturalismo/multiculturalismo, reconhecendo as relações sociais com base em relações de poder, intrínsecas às relações humanas. Segundo as autoras, a perspectiva multi/intercultural tem que estar atenta a estes dois movimentos extremos, não podendo recair-se em padrões ocidentais para avaliar a própria noção de diversidade, nem adotar o relativismo cultural de maneira absoluta, caindo no risco de gerar uma “guetificação de valores” (CANDAU; KOFF, 2006, p.475).

Esta guetificação pode ser compreendida como relacionada à produção de noções do senso comum, de estereotipizações que terminam, pois, em reduzir os significados culturais que dão sentido à diversidade humana, e que terminam limitando as possibilidades de diálogo entre as culturas, ou seja, da interculturalidade, e gerando processos de identificações simplistas. O debate sobre interculturalidade aí trazido está dentro dos estudos culturais, tomando-se as categorias *cultura* e *poder* como elementos indissociáveis da vida social e também enquanto categorias a serem atentas pelo investigador.¹⁶

Um dos aspectos que marcam a presença das relações simbólicas entre cultura e poder está a noção de *diferença* para pensar a interculturalidade. Nesse sentido vemos a influência de Stuart Hall que, dentro da perspectiva derridariana de *difference* ultrapassa

¹⁶ Como pontuam Rojas e Restrepo, colombianos que pensam a partir dos estudos culturais, as diferenças entre colonialismo e colonialidade são de ordem epistemológica, estão implícitas na própria concepção do termo *decolonial*, pois, “(...) *El colonialismo refiere al proceso y los aparatos de dominio político y militar que se despliegan para garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador. (...) La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de relaciones de dominación* (2010, p. 15).

a dicotomia dos conceitos sobrepostos com relação aos processos das diásporas e colonização. É, portanto,

(...) Uma diferença que não funciona através de binarismos, fronteiras veladas que não separam finalmente e significados são posicionais e relacionais. (...) As culturas sempre se recusaram a permanecer encurraladas dentro das fronteiras nacionais. Elas transgridem os limites políticos (1999, p. 32-36).

A utilização do conceito de interculturalidade começa nos anos 1930 nos EUA, através do Estado, pensando a questão da educação intercultural e nas condições dos imigrantes europeus (não latinos, não africanos). Nesse período, inicia-se o debate sobre “*lealdade nacional y grupos étnicos en la presencia en los Estados Unidos*”; Como se vai educar? A partir dos valores culturais europeus ou torná-los estadunidenses? Pensava-se que a educação intercultural era para converter elementos culturais europeus em estadunidenses (ROJAS, 2010).

Stuart Hall (1999) ainda nos põe a pensar nos múltiplos papéis das teorias de multiculturalismo, relativos às políticas de promoção de diversidade em diferentes nações pós-coloniais. O autor questiona até que ponto o discurso sobre ‘diferença’, ‘diversidade’ e o diálogo interativo entre as culturas, dão conta de superar as desigualdades sociais em que os grupos considerados subalternos enfrentam em suas lutas cotidianas¹⁷. Chama atenção para o risco de cairmos num “multiculturalismo de boutique” ou “liberal”, cujas teorias admitem a diversidade étnica e cultural dos grupos

¹⁷ Tomando em conta todas as proporções das especificidades do debate, penso por exemplo, na atual situação brasileira com relação à recém-criada Lei de Cotas, que visa garantir o acesso de negros, pardos e indígenas a 50% das vagas das instituições de ensino superior em todo o Brasil. Considerando que mais de 50% da sociedade brasileira se compõe de negros, pardos e indígenas, representando cerca de 92 milhões de pessoas, sendo aprox. 1 milhão de indígenas, 15 milhões de negros e aprox. 82 milhões de pardos (IBGE, 2010), essa porcentagem de distribuição do acesso já é por si só desigual, embora represente uma vitória para os diversos segmentos que vem lutando por políticas de ações afirmativas. No entanto, falta muito ainda a conquistar com relação aos rumos na produção de conhecimento que daí pode florescer, numa escala ideal para a abertura para uma “democracia intercultural” (SOUSA SANTOS, 2010).

considerados “minorias” e “subalternos” superficialmente, reconhecendo a diversidade dentro de uma lógica regulada pelo Estado.

Assim podemos ilustrar, por exemplo, a educação escolar pensada para os povos indígenas, ainda fragmentada no diálogo com os grupos indígenas, por muitas vezes estarem ligadas aos órgãos municipais e estaduais, esbarrando nos interesses de políticos locais. Da mesma forma, a educação formal e a maneira como produz o conhecimento pedagógico sobre os povos indígenas. Há também as políticas de ação afirmativa para a diversidade que, apesar de contribuir com a emancipação social, por vezes, financeira, dos grupos tradicionais, através de suas manifestações culturais, transforma a diversidade apenas como um projeto mercadológico dos bens culturais (HALL, 1999). Assim, como pontuam os autores dos estudos culturais, há de se ter o cuidado em não transformar a interculturalidade em uma *guetificação* de valores e padrões culturais.

A educadora Vera Candau traz uma reflexão interessante sobre isso, no campo da educação, apontando as tensões presentes nas concepções de ‘diversidade’ e nas construções da alteridade concebidas no séc. XX; as que reforçam as teorias raciais da degeneração social, as que apontam para uma política de salvaguarda cultural, a partir de uma noção reducionista de cultura e, as que pensam a diversidade sob o discurso da tolerância;

A afirmação os outros como *sujeitos plenos de uma marca cultural* parte de uma concepção de cultura em que esta representa uma comunidade homogênea de crenças e estilos de vida. A radicalização desta visão levaria a encerrar a alteridade na pura diferença. As diferenças são essencializadas. Na área da educação esta posição pode se revestir de duas principais manifestações: uma entrada folclórica, caracterizada por um percurso turístico de costumes, e escolarizada, que converte a diversidade cultural em um almanaque que engrossa a lista dos festejos escolares e a reivindicação da localização como retórica legitimadora da autonomia institucional (CANDAU, 2012, p. 33).

De certa forma, compreendendo como a noção de diversidade vai sendo construída durante o séc. XX, se torna possível também compreender os aspectos formativos da interculturalidade, em suas múltiplas dimensões, enquanto projeto emancipador advindo dos movimentos sociais, étnicos e culturais, e também enquanto “tecnologia do governo da alteridade” (ROJAS, 2010, p. 175).

Ao apresentar a genealogia da interculturalidade enquanto políticas de Estado, Rojas entende que esta não nasce das organizações sociais, étnicas e nem das políticas, de administração da diferença, e sim da própria *produção da diferença*. Não se deve desconsiderar que os movimentos geraram agências, mas bem, deve-se questionar: até que ponto estas questões trouxeram de fato uma reflexão de pensar o sentido de diferença, de reconhecimento, do diálogo intercultural? Nos contextos das políticas públicas dos Estados, quais os efeitos que estas vem produzindo nas práticas discursivas dos sujeitos?

Estas últimas indagações foram deveras importantes para pensar sobre as diferentes facetas em que se apresenta a interculturalidade em nossos dias. Rojas entende que,

La interculturalidad opera como tecnología de gobierno de la alteridad: como un programa que define la manera en que deberán comportarse quienes son pensados como los otros de la nación (2011, p. 175).

Dentro das diferenciações ao se pensar sobre a interculturalidade (WALSH, S/d, 2011; CANDAU, 2012, 2011, DIETZ; CORTEZ, 2011, FORNET-BETANCOURT, 2004, CARVALHO, 2009, LUCIANO, 2006), seja em sua genealogia, ou nas posteriores apropriações e traduções, por parte dos movimentos políticos de grupos étnicos, vejo interessante partir para o caminho de compreensão acerca da interculturalidade que vem sendo pensada e posta em prática tal como um projeto

político de transformação filosófica, epistémica, das estruturas de pensamento, que Catherine Walsh define como interculturalidade crítica, que

(...) Tiene una connotación contra-hegemónica y de transformación tanto de las relaciones sociales entre los diversos sectores (...) como de las estructuras e instituciones públicas” (WALSH, 2001, p. 134 apud RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 170).

Neste conjunto, penso na interculturalidade na sua ampla face de percepção e prática, entendendo-a numa teia de agentes que a constroem, num posicionamento crítico perante estruturas de colonialidade de saber e de poder, em mecanismos de negociação, diferenciação e posicionalidade. Numa perspectiva mais ampla, e, dessa forma, polissêmica, dialogo com Eduardo Restrepo, que entende que,

La interculturalidad debe escapar a los límites de la culturalización de la imaginación teórica y política dominantes en nuestra época y que operan a partir de cierta otrerización de la diferencia (2013, p.10)

Ou seja, fica patente que, ao nos debruçarmos um pouco mais sobre a história da interculturalidade, ao constatar a porosidade do conceito, seus usos e significações, vemos que dentro da versatilidade das configurações culturais, sociais, a interculturalidade só pode ser compreendida pelo filtro do contexto, através do olhar etnográfico do pesquisador, num “contextualismo radical”, como propõe Eduardo Restrepo, em que seja abandonada toda forma de reducionismos categoriais e o discurso eurocentrado, tal como pontuou também Anibal Quijano.

De acordo com as leituras até aqui debatidas, falar no atento à ideia de diversidade é também refletir sobre a prática da interculturalidade inerente às relações humanas. Da mesma maneira que a diversidade ascende à busca de acionamento e legitimação de diferenças sociais e de identidades, vivemos num mundo em que a interculturalidade é uma prática cada vez mais necessária, tendo em vista os movimentos antagônicos de grupos sociais que, com base na intolerância cultural,

política, religiosa, etc., submetem-se a situações extremas de violência física, simbólica, material, etc.

A interculturalidade é um tema presente tanto num nível prático, quanto teórico, conceitual. Tanto pode ser refletida no campo da ação indigenista, como nas reflexões sobre o indianismo histórico, poético, artístico, etc. Podemos apreciar elementos da interculturalidade presente tanto entre os grupos indígenas, quanto nas percepções que se tem sobre estes. Entende-se, assim, que a interculturalidade perpassa por práticas e inter-relações sociais, nas quais alteridades e diversidades se constroem em diálogo, e se reconhecem em relações de poder, de identificação e diferenciação que os indivíduos agenciam em suas vivências cotidianas¹⁸.

Na perspectiva filosófica crítica de Fernet-Betancourt, a interculturalidade é sempre prática e a questão da identidade é levada em plano principal, onde

(...) Cada cultura já contém sempre formas de interculturalidade que resultam do intercâmbio com outras culturas. Por isso a interculturalidade é um fenômeno interno às culturas e entre culturas (BECKA, 2010, p. 69).

A crítica necessária para uma transformação filosófica em América Latina, se dá, para Fernet-Betancourt, no campo das relações das hierarquizações dos saberes da própria filosofia latino-americana. Assim ele assinala;

Uma filosofia bilíngue num continente poliglota não é suficiente para responder ao desafio intercultural que lhe propõe a diversidade cultural de seu contexto, já que sua mesma fixação linguística e conceitual lhe impõe limites de compreensão e de expressão que se agravam justo quando se trata de compreender ao outro e de expressar a própria compreensão do outro (2004, p. 27).

Na mesma perspectiva, Boaventura de Sousa Santos (2010) também assinala que a interculturalidade só é possível na tradução e propõe a interculturalidade como um dos

¹⁸ Todos os autores que debatem sobre interculturalidade e com os quais dialogo na pesquisa trazem concepções da interculturalidade a partir de perspectivas teóricas diferenciadas, dos estudos culturais, da sociologia educacional e da própria educação, mas que me trazem conexões à minha análise, que vem me permitindo pluralizar o próprio conceito, tomando as perspectivas práticas discursivas que identifico nas práticas sociais estudadas.

meios de expressar uma “ecologia dos saberes”. Diferentemente do multiculturalismo, a interculturalidade promove o reconhecimento recíproco (idem, 2010).

Dialogando com as reflexões de tantos autores e de formações diferentes, não cabe nortear um único caminho para pensar sobre interculturalidade. Por isso entendo esta como polissêmica e compreendida também para além dos meandros do debate apenas com relação à perspectiva indígena (que por si só também é multifacetada!). Quero pensar a interculturalidade em diferentes níveis, todos num pano de fundo discursivo, operando dentro do campo educacional e de culturas escolares, mas também indicando outras esferas, quando a tomo enquanto projeto e num campo de disputas. Catherine Walsh define que há três níveis de interculturalidade, que perpassam, segundo ela, uma esfera “prática”, uma esfera “funcional” e uma esfera “crítica”, que segundo ela, ainda não existe e se converte em projeto de um reconhecimento mais estruturador de epistemologias. Nas suas próprias palavras,

Por tanto, su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar -desde la diferencia- en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias, que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir (2009, p. 02).

À mesma reflexão chega o antropólogo Gunter Dietz, que afirma que a interculturalidade pode ir mais além das reformulações pedagógicas e sim ser posta em prática enquanto vivência consciente.

Esta paradójica similitud de enfoques opuestos remite a la necesidad de analizar las diferentes respuestas educativas interculturales, multiculturales, bilingües y/o indigenistas desde una óptica más amplia que la pedagógica: el entramado de relaciones normativas, conceptuales y empíricas que se establecen entre “interculturalidad” y “educación” no es dominio exclusivo del quehacer pedagógico sino requiere de un análisis comparativo e interdisciplinar que tenga en cuenta los marcos institucionales y los factores contextuales en los que se desarrollan los enfoques llamados interculturales (2001, p. 25).

Identifico, assim, que é possível pensar na interculturalidade enquanto prática social discursiva, *radicalmente* encenada no contexto de suas representações, como assinala Stuart Hall (1999), onde a contingencialidade das representações compõe a fluidez dos processos de identificação e onde se situam os atores sociais. Mas esta interculturalidade nem sempre se dá de maneira consciente e por vezes é sufocada, pela subjetividade inerente aos processos de posicionalidade, diferenciação ocorridas nas interações entre os sujeitos. No caso da pesquisa, são as práticas discursivas de professores e estudantes, que interessam na análise, sendo a “temática indígena” o fio condutor para pensar nestes processos de construção discursiva. Ao mesmo tempo, no contexto indígena de compreensão multifacetada da interculturalidade, ela se situa num campo de disputa, na perspectiva de projeto, como situa a Catherine Walsh.

A perspectiva de projeto, por sua vez, se relaciona diretamente aos dispositivos da etnicidade dos grupos e o que nos remete pensar também sobre os dispositivos morais que compõem as identidades étnicas e seus construtos de etnicidade. É na singularidade do projeto de educação intercultural dos povos indígenas que encontramos elementos que transcendem supostos interesses “utilitaristas” nas políticas de reconhecimento do multiculturalismo (TAYLOR, 1994). Estes elementos são dispositivos étnicos que trazem uma particularidade à dimensão intercultural percebida pelas/nas comunidades, especialmente quando relacionamos aspectos da cultura e da identidade do grupo, tal como a terra e a religiosidade, por exemplo.

A pesquisa no ambiente escolar de uma escola do povo Truká corrobora a análise de que a interculturalidade está muito mais presente nas relações e interações sociais observadas, indo além da aplicação da interculturalidade enquanto ferramenta pedagógica e onde pudemos observar uma abertura para a solidariedade social em pequenas circunstâncias observadas do cotidiano escolar. Remeto-me, mesmo que

brevemente, à noção de dádiva, tecida por Marcel Mauss, ao trazer as reflexões sobre solidariedade e retorno sociais, e segundo o qual também podemos associar com o pensamento decolonial (MARTINS, 2013).

Quando tomamos um caminho polissêmico, a multiplicidade e a plasticidade da interculturalidade exigirão mais ainda a contextualização no olhar das práticas discursivas. Como aponta Eduardo Restrepo (2014), há de se despir a interculturalidade em seus próprios termos e para tanto, se torna mais interessante buscar compreender quais os efeitos sociais que têm as diferentes presenças da interculturalidade, nos mais diferentes contextos.

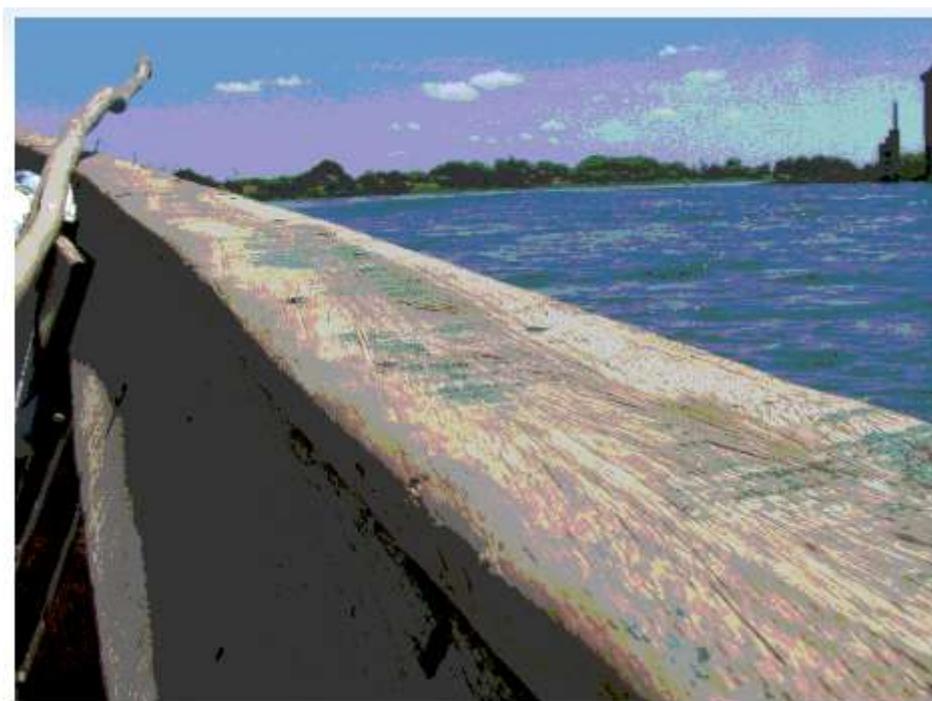
Dessa forma, a intenção é problematizar a questão da interculturalidade, não no sentido idealizado, mas sim como é produzida na prática pelos sujeitos que a conduzem e quais efeitos sociais vêm configurando desde processos de luta específicos. Aí se afasta mais ainda de qualquer apego essencialista e promove uma abertura no olhar para os modos como os imaginários são construídos e passíveis de transformações de diferentes ordens. A intenção, assim, foi fornecer elementos para pensar as culturas escolares indígenas e não indígenas em suas práticas de interculturalidade, apontando para o norte de sua dimensão crítica, filosófica e contextual, ao passo que visou contribuir com o debate sobre mudanças nas percepções acerca dos povos indígenas e seus contextos de diversidade e interculturalidade.

Logo, pensando as práticas sociais de professores/as indígenas e não indígenas e as formações discursivas da temática indígena, dadas nas suas ações pedagógicas e nos seus contextos de formação, tomo a interculturalidade em sua dimensão social e como categoria sociológica. Buscou-se, com isso, compreender uma dimensão intercultural do “campo intersocietário” pesquisado, a partir da identificação de contextos de formação discursiva a que esta dimensão intercultural se associa.

Capítulo 2. Os povos indígenas no conhecimento pedagógico e nas políticas educacionais do Estado

O rio está sempre presente nas histórias que nosso povo conta, nos nossos mitos e na nossa religião, através dos festejos de São Francisco de Assis, na aldeia Caatinguinha, no mês de Outubro. (...) Foi usado como ponto de ligação pelos mais velhos que, proibidos de fazerem o nosso ritual naquela época, atravessaram o rio que guardava locais sagrados para nós. Por isso tem sua história (...) Não existe Truká sem o Rio, nem o Rio sem Truká

*O Rio e os Truká, “Reina Assunção, Reina Truká,
2007*



2.1 Os Povos Indígenas hoje e as políticas educacionais do Estado¹⁹

Falar dos povos indígenas no contexto brasileiro é trazer muitas possibilidades de referências quanto aos processos históricos, sociais, culturais que convergem num panorama diverso de possibilidades interpretativas. No Brasil, atualmente, o Estado reconhece uma população indígena de aproximadamente 850 mil indígenas, Os indígenas vivem, em sua maioria, em Terras Indígenas reconhecidas ou em processo de reconhecimento por parte do Estado, mas, também devemos considerar as populações indígenas que vivem nos centros urbanos das grandes cidades, em contextos e situações de qualidade de vida diversos, distribuídos nas cinco regiões do país. São mais de 225 povos indígenas com particularidades sócio culturais e políticas diferenciadas, com percursos históricos próprios.

Entre os povos indígenas somam-se cerca de 200 línguas faladas, sendo quatro os troncos linguísticos: Tupi, Jê, Arauak e Karib. São reconhecidas 505 Terras Indígenas (T.I.'s), representando 12,5 % do território nacional (IBGE, 2010). Com relação aos povos indígenas no Nordeste, onde se localiza o presente estudo, está a segunda maior população indígena no país, representando 20,4% da população indígena total. É importante mencionar que seus antepassados, os primeiros a estabelecerem a “cultura de contato” entre portugueses, holandeses e, em menores termos, franceses e alemães, possuíam uma diversidade linguística que foi sistematicamente violentada e apagada através do projeto missionário de evangelização de representantes das ordens religiosas da época, desde o século XVI. Neste sentido, os indígenas no Nordeste, com

¹⁹ Parte destas reflexões foram apresentadas no 54° Congresso Internacional de Americanistas, em agosto de 2012, na cidade de Viena (Áustria), dentro do Simpósio Temático “Educación intercultural en América Latina: Historias, modelos y experiencias de trabajo”, coordenado por Alberto Becerra (Centro Universitario del Norte, Colotlán, Jalisco, México) e Yoimi Castañeda (Universidad Intercultural de Chiapas, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México) (Anais do 54° ICA, 2012, p. 81).

exceção do povo Fulni-ô de Pernambuco, falante do Yathé (tronco Macro-Jê), falam o português há pelo menos duzentos anos, quando o projeto *assimilacionista* e de *embaquecimento* se consolidou enquanto projeto da *Nação* brasileira. Hoje em dia em Pernambuco, contabilizam-se aprox. 60 mil indígenas, sendo 12 etnias distribuídas na região agreste e sertaneja do estado.

Tabela 4 - População autodeclarada indígena, da participação relativa no total da população do estado e total da população autodeclarada indígena no País, segundo as Unidades da Federação - 2010

Unidades da Federação	População autodeclarada indígena	Unidades da Federação	Participação relativa	
			No total da população do estado (%)	No total da população autodeclarada indígena do País (%)
Amazonas	168 680	Roraima	11,0	6,1
Mato Grosso do Sul	73 295	Amazonas	4,8	20,6
Bahia	56 381	Mato Grosso do Sul	3,0	9,0
Pernambuco	53 284	Acre	2,2	1,9
Roraima	49 637	Mato Grosso	1,4	5,2
Mato Grosso	42 538	Amapá	1,1	0,9
São Paulo	41 794	Tocantins	0,9	1,6
Pará	39 081	Rondônia	0,8	1,5
Maranhão	35 272	Pernambuco	0,6	6,5
Rio Grande do Sul	32 989	Maranhão	0,5	4,3
Minas Gerais	31 112	Pará	0,5	4,8
Paraná	25 915	Paraíba	0,5	2,3
Ceará	19 336	Alagoas	0,5	1,8
Paraíba	19 149	Bahia	0,4	6,9
Santa Catarina	16 041	Rio Grande do Sul	0,3	4,0
Acre	15 921	Espírito Santo	0,3	1,1
Rio de Janeiro	15 894	Santa Catarina	0,3	2,0
Alagoas	14 509	Sergipe	0,3	0,6
Tocantins	13 131	Paraná	0,2	3,2
Rondônia	12 015	Distrito Federal	0,2	0,7
Espírito Santo	9 160	Ceará	0,2	2,4
Goiás	8 533	Minas Gerais	0,2	3,8
Amapá	7 408	Goiás	0,1	1,0
Distrito Federal	6 128	São Paulo	0,1	5,1
Sergipe	5 219	Rio de Janeiro	0,1	1,9
Piauí	2 944	Piauí	0,1	0,4
Rio Grande do Norte	2 597	Rio Grande do Norte	0,1	0,3

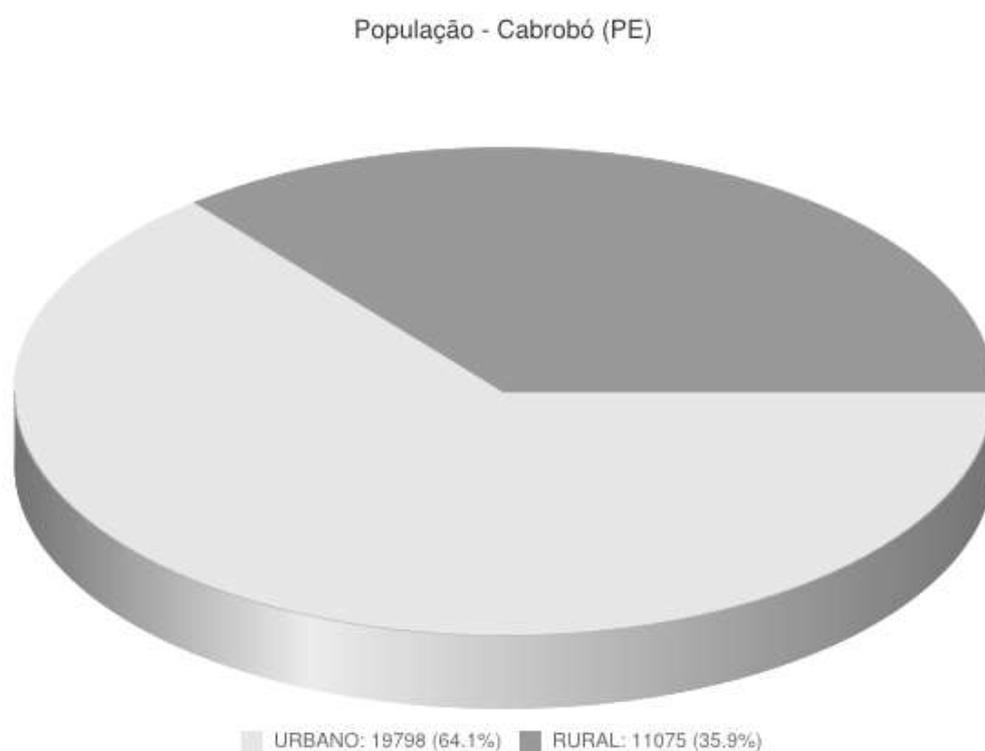
Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

2.1.1 Dados populacionais dos povos indígenas em Pernambuco

Em Pernambuco, contabilizam-se hoje uma população de cerca de 60.000 indígenas, de acordo com organizações indigenistas do Estado e não governamentais (FUNASA, 2012, IBGE, 2010). A maior parte da população indígena está entre os estados de Pernambuco e da Bahia, respectivamente. Em Pernambuco, onde se concentra a pesquisa e intervenção, destacamos a presença do povo indígena **Atikum**, dos **Kapinawá**, dos **Tuxá (Inajá e Belém de São Francisco)**, os **Kambiwá**, os **Pipipã**, os **Pankararu** (de Brejo dos Padres e Entre Serras) e os **Pankaiuká**, no médio São Francisco, dos **Truká**, na Ilha de Assunção em Cabrobó, e em ilhotas em Orocó, bem como em Sobradinho (BA) e o povo Tumbalalá, também na Bahia. Na Serra do Arapuá, no município de Carnaubeira da Penha, os **Pankará**, localizados também no sertão do estado, que recentemente tiveram suas terras reconhecidas pelo Estado, sendo a homologação a única etapa a ser concluída.

O IBGE aponta um dado preciso de 53.284 indígenas. É interessante destacar que, dez anos atrás, a população autodeclarada indígena era de 34.669 indígenas (IBGE, 2010). O município pernambucano com maior população indígena é o de Pesqueira, no agreste do estado, com uma população de 9.335 índios (IBGE, 2010). Em termos proporcionais, comparando-se à população não indígena, destaca-se o município de Carnaubeira da Penha, no sertão do estado, com maior proporção populacional indígena, com 33,6 %. Na sequência estão os municípios de Jatobá (21,6%), Tacaratu (18,6%), Pesqueira (14,8%), Cabrobó (11,8%), Águas Belas (9,1%), Inajá (8,6%), Ibimirim (7,1%), Itacuruba (6,8%) e Petrolândia (6,6%), (IBGE, 2010), como descreve a tabela abaixo.

Os Truká estão entre os municípios de Cabrobó e Orocó, além de um pequeno número de famílias viverem em Sobradinho, Bahia. Cabrobó é um município de 30.873 habitantes. Com economia basicamente advinda da agricultura e do comércio, a cidade está em expansão devido a obras de infra-estrutura na região, além de ser uma das cidades próximas as grandes obras, como a da transposição do São Francisco, evidenciando mudanças e impactos demográficos e sociais, em muitos aspectos.



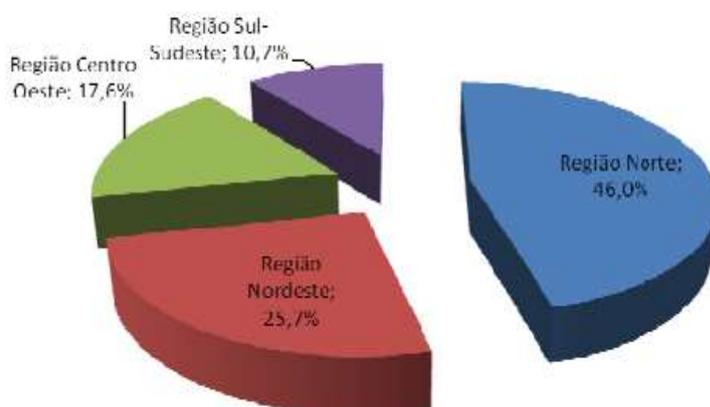
Fonte: IBGE, 2010

Municípios brasileiros com as maiores proporção da população indígena, por situação do domicílio - Nordeste - 2010

Total			Urbana			Rural		
Unidades da Federação	Municípios	Maiores proporção da população indígena (%)	Unidades da Federação	Municípios	Maiores proporção da população indígena (%)	Unidades da Federação	Municípios	Maiores proporção da população indígena (%)
Paraíba	Marcação	77,5	Paraíba	Marcação	66,2	Paraíba	Baía da Traição	89,1
	Baía da Traição	71,0		Baía da Traição	42,2		Marcação	84,2
	Rio Tinto	10,3		Rio Tinto	10,8		Rio Tinto	9,8
	Mataraca	2,8		Mataraca	3,0		Mataraca	1,2
	Cabedelo	0,7		Cabedelo	0,7		Conde	1,0
	Conde	0,6		Areia	0,6		Lucena	0,8
	Lucena	0,4		Mamanguape	0,4		Boa Vista	0,5
	Areia	0,4		Conde	0,4		Bayeux	0,4
	Bayeux	0,3		Lucena	0,4		Capim	0,3
	Mamanguape	0,3		Salgadinho	0,3		São João do Tigre	0,3
Pernambuco	Carnaubeira da Penha	33,6	Pernambuco	Carnaubeira da Penha	35,9	Pernambuco	Jatobá	33,2
	Jatobá	21,6		Águas Belas	13,2		Carnaubeira da Penha	33,2
	Tacaratu	18,6		Mirandiba	9,2		Pesqueira	29,7
	Pesqueira	14,8		Pesqueira	9,0		Tacaratu	28,2
	Cabrobó	11,8		Jatobá	6,5		Cabrobó	22,5
	Águas Belas	9,1		Cabrobó	5,8		Itacuruba	14,8
	Inajá	8,6		Itacuruba	5,4		Ibimirim	14,1
	Ibimirim	7,1		Tacaratu	5,0		Inajá	14,0
	Itacuruba	6,8		Petrolândia	4,8		Salgueiro	13,6
	Petrolândia	6,6		Floresta	3,2		Floresta	13,2

Fonte: IBGE, 2010

Gráfico I- Distribuição proporcional da população indígena por Região do Brasil, 2010.



Fonte: SIASI, 2010

2.1.2 Tabela: Povos Indígenas em Pernambuco

POVO INDÍGENA	LOCALIZAÇÃO	POPULAÇÃO
Atikum	Carnaubeira da Penha; Mirandiba; Salgueiro e Belém do São Francisco	4.535
Fulni-ô	Águas Belas; Itaíba e Santana do Ipanema (AL) e Poço das Trincheiras (AL)	3.921
Kambiwá	Inajá, Ibimirim e Floresta.	3.482
Kapinawá	Buíque, Ibimirim e Tupanatinga	1.857
Pankará	Carnaubeira da Penha e Itacuruba	4.000(Serra do Arapuá) e 71 famílias (Itacuruba/Serrote dos Campos)
Pankararu	Petrolândia, Jatobá e Tacaratu	1.428 (Entre Serras) e 4.978 (Pankararu)
Pankaiuká	Jatobá	150 pessoas
Truká	Ilha Nossa Senhora de Assunção(Cabrobó) e Ilhas da Tapera e São Félix e Porto Apolônio Sales(Orocó)	5.899
Tuxá	Inajá	264
Pipipã	Foresta	1.080
Xukuru	Pesqueira, Alagoinha, Pedra, Venturosa	10.347(Xukuru do Ororubá) e 880(Xukuru de Cimbres)

Fontes: Funasa, 2010, Nepe, Cimi, através da REDIMPE (Rede de Monitoramento de Direitos Indígenas em Pernambuco) Vide informações disponíveis em http://www.ufpe.br/remdipe/index.php?option=com_content&view=article&id=427&Itemid=240

Desde a década de 1970, o associativismo indígena se configurou enquanto expressão da etnicidade dos povos, na luta pelo reconhecimento dos direitos territoriais, sociais, culturais coletivos. Atualmente consideram-se importantes especialmente as organizações indígenas que atuam em frentes próprias de luta pela Educação e Saúde e, neste conjunto, muito destas demandas refletiu-se como conquista na Constituição brasileira de 1988, quando aspectos relativos aos direitos territoriais foram conquistados. Hoje em dia, no entanto, é possível identificar um grandioso esforço por parte de políticos que compõem a chamada “bacanda ruralista”, no Senado Federal, que vem promovendo uma ameaça aos direitos constitucionais conquistados, a exemplo dos Projetos de Emendas Constitucionais 215 e 38 e o Projeto de Lei 1610.

Com relação ao que podemos chamar de avanços nas políticas educacionais voltadas para os povos indígenas e providas pelos povos indígenas, no Brasil, há de se fazer referência ao menos aos principais aspectos que revelam as mudanças no plano constitucional. Os Artigos 231 e 232 da constituição brasileira de 1988 vem promover o direito da auto-identificação e reconhecimento étnico-cultural, de caráter coletivo, possibilitando maior legitimidade para o reconhecimento dos direitos territoriais dos povos indígenas. Relativo aos aspectos da Educação, foco de nossa reflexão, citamos os artigos 210 e 215 da constituição brasileira, reconhecendo a categoria “educação escolar indígena”, e em que passam a ser legitimados os modos e pedagogias próprias da educação indígena e da educação escolar indígena no Brasil, mesmo sendo obrigação do Estado o provimento do que define de sistema nacional de Educação.

Na contrapartida dos aspectos que abarcam características fundamentais da educação formal, com relação ao debate sobre a temática indígena nas escolas, é importante trazer algumas reflexões do lugar dos indígenas neste processo de reconstrução de saberes, de tomada de espaços, dentro de um contexto político de luta

por uma “Educação Específica, Diferenciada e Intercultural”. Sem pretender uma confrontação de dados, do que se produz no discurso oficial e o que se põe em prática por uma rede de articulação e presença indígenas, quer-se situar a importância do lugar dos indígenas nesta construção, para além da invisibilidade que as forças enunciativas de colonialidade de saber insistem em imprimir-lhes.

Dentro do Ministério da Educação e após todos os movimentos de luta e reivindicação, garantidos com a constituição de 1988, em 1991, a Educação escolar indígena passa a ser de responsabilidade deste ministério e não mais da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão de caráter tutelar do Estado, que existe desde os anos 1960. Esta foi uma conquista significativa no quadro de reivindicações, tendo em vista que a partir daí passam a ser postas em práticas ações e políticas educacionais voltadas para os povos indígenas, dando luz ao protagonismo indígena neste processo.

Ainda nos anos 1990, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD), surge a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIS), que definem a formação permanente de professores/as indígenas. Esta, no entanto, ainda é um direito a ser plenamente conquistado, tendo em vista que não existe ainda o reconhecimento da categoria profissional de Professor Indígena, figurando a possibilidade de mudança como uma conquista estanca, pois aos índios ainda não são garantidos, na Constituição, o direito pela autonomia na gestão dos seus territórios, bem como das práticas sociais e culturais relativas à sua manutenção, em que prevaleçam os direitos coletivos sobre a terra e o respeito aos referenciais simbólicos dos povos indígenas, a partir da perspectiva do indígena. A constituição ainda guarda como controle o aparato estatal para gestar as políticas indigenistas, mantendo, diversas vezes, uma relação ainda tutelar com os povos indígenas (VERDUM, 2010). No caso da educação, apesar de avanços patentes,

algumas questões ainda se apresentam conflitantes no que concerne à reflexão sobre o protagonismo indígena no agenciamento de determinadas políticas educacionais, que sejam, ao mesmo tempo, voltadas aos povos indígenas ou às sociedades regionais, não indígenas.

Apesar dos entraves de ordem estrutural, no entanto, as mudanças constitucionais e a inserção de novas políticas educacionais contribuíram para a legitimação de espaços antes pouco valorizados, onde a presença destes grupos não era reconhecida e os mantinha histórica e socialmente excluídos do processo de formação da identidade nacional. Essas releituras vão desmembrar os esforços de pesquisadores da prática social do “campo educacional” a pensar nas mudanças nos conteúdos curriculares, com aceno à diversidade e às relações étnico-raciais (vide trabalhos de Vera Candau, Neusa Gusmão, Rosangela Carvalho, entre outros).

Pode-se ter como exemplo do avanço destas discussões, a resolução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s). Esta experiência vem não só enriquecendo o campo de discussão sobre o currículo escolar frente à diversidade étnico-cultural do país (SCOTT, et. al, 2009), como consolidando outros olhares com relação à educação dos grupos sociais que pautam seus sistemas de educação e ensino com base em suas construções identitárias. Sabemos, no entanto, que as políticas educacionais e as ações pedagógicas terão diferentes desdobramentos, tanto numa esfera nacional, como regional, de acordo com as demandas específicas das instituições de ensino e suas culturas escolares²⁰.

20 Podemos pensar nas experiências e projetos de Educação das Universidades Populares (BENZAQUÉN, 2012), além do projeto de Educação Escolar Indígena. A perspectiva intercultural nos mostra um caminho de construção de alteridade dialógica, com base no respeito às existências e às epistemes sociais (WALSH, 2010, FORNET-BETANCOURT, 2009).

Em artigo publicado em 2010, José Augusto Sampaio, Messeder e Cecília McCallum destacam que nas duas últimas décadas vem crescendo “a produção acadêmica sobre o tema da *educação indígena*” (2010, p. 18), no entanto, os autores colocam que poucos estudos vêm focando os desdobramentos da política da educação escolar nestas sociedades. Aceno também para uma problematização que concerne ao próprio processo do protagonismo indígena na produção do conhecimento sobre os povos indígenas, cujos conteúdos ainda circulam, em grande parte, apenas nos espaços escolares das comunidades indígenas, não chegando aos espaços escolares da educação formal “não indígena”. Esse dado nos faz levantar a mesma questão lançada por Maria Aparecida Bergamashi (2012): Qual patrimônio intercultural estamos construindo nos espaços escolares para com as sociedades indígenas? Isto inclui, também, pensar nos modos de produção de conhecimento voltados para o ensino formal.

Acrescentaria a este fato um dado que aqui pretendo refletir mais densamente: além de ser tímida a reflexão científica sobre as múltiplas realidades da educação escolar indígena no Brasil e em suas regiões, pouco representativo também é o número de pesquisas que levam em conta a produção do conhecimento sobre as realidades dos povos indígenas e a prática pedagógica com relação a estes conteúdos, nos espaços escolares não indígenas da educação formal.

Podemos entender este cenário complexo dentro das possibilidades de colonialidade de saber e de poder inerentes aos processos de estabelecimento da Nação brasileira, em que prevaleceu o discurso da miscigenação e da degeneração dos povos indígenas na construção da identidade nacional. Nas últimas décadas, no entanto, tem havido um interesse maior por parte do Estado em reconhecer a diversidade étnico-cultural e social dos povos indígenas, e, aliado ao reconhecimento dos processos de luta

do movimento indígena pela educação, as mudanças constitucionais e a inserção de novas políticas públicas têm contribuído para pensarmos em formas outras de produção do conhecimento acerca dos povos indígenas e a importância de se alcançar o protagonismo real dos povos indígenas neste processo. A inserção das temáticas da Diversidade e da Interculturalidade no sistema de ensino da educação formal vem possibilitando uma abertura no olhar sobre a pluralidade étnica, racial e cultural brasileira, numa perspectiva mais contextualizada. Foram os diversos desafios passados pelos sujeitos na história dos movimentos sociais pela educação brasileira que contribuíram para uma maior atenção à questão da diversidade na agenda dos planejamentos político-pedagógicos. E vários atores e movimentos sociais se destacam nesta trajetória, que viriam a contribuir com mudanças substanciais na legislação voltada à educação.

Neste sentido, e como dito anteriormente, as políticas de interculturalidade alavancadas pelos povos indígenas se inserem num amplo campo de disputa, por também estarem inseridas nos sinais diacríticos da etnicidade dos grupos e, desse modo, correspondem aos processos da etnicidade. A educação escolar indígena se apresenta como um processo de construção social gestado pelos indígenas, em contextos que se diferenciam em muitos aspectos (BERGAMASHI, 2012, COHN, 2005). Aspectos estes que se relacionam com especificidades socioculturais, políticas, demográficas, geográficas e também históricas. É um projeto do ponto de vista dos povos indígenas e, neste sentido, por si só já corresponde a uma particularidade, pois não se enquadra nos moldes da Educação formal não indígena, apesar de ser fruto deste mesmo projeto colonizador de educação.

Como nos mostrou Stuart Hall, a partir das reflexões em Gramsci (HALL, 1986), que busca identificar a multiplicidade de “relações de força” que perpassam desde as estruturas sociais às “superestruturas complexas”, há de se transcender toda forma e “*tendency to reduce the sphere of the political and ideological super-structures to the economic structure or from the base*” (1986, p.11). Justamente aí submete a problematização da etnicidade para pensar as questões de identidade, o que nos faz entender que a etnicidade se torna uma ponte analítica para as reflexões acerca da interculturalidade enquanto agenda política dos grupos de base étnica, tal como os indígenas, nas mais diferentes formas e expressões práticas²¹.

2.2 Desafios a outros olhares e saberes pedagógicos com relação aos povos indígenas

Com relação a algumas das produções importantes no debate sobre a temática indígena na educação, destacamos as leituras de Aracy Lopes de Almeida, Luís Doniseti Benzi Grupione, Antonio Carlos Souza Lima, (ALMEIDA; GRUPIONI, et. al, 1995), o recente trabalho de Pedro Fuñari e Ana Piñon (2011) e especialmente o livro de Gersen Baniwa Luciano (2006), importante liderança do movimento indígena nacional, “O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje” (LUCIANO, 2006), organizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

²¹ Estas reflexões foram mais bem delineadas no recente trabalho realizado com a parceria de Geny Gonzales e Paola Vargas, a partir da análise de casos de “interculturalidade em disputa”, na América do Sul; no Nordeste do Brasil, no Equador e na Colômbia (MONTEIRO, GONZALES, VARGAS, 2014). Foi especialmente a partir de nossas reflexões oportunizadas inicialmente no Curso da Clacso, que se aclarou mais a necessidade de pensar as categorias de S. Hall, de ‘diferenciação’, ‘identificação’, ‘posicionalidade’ e ‘situacionalidade’ na presente pesquisa, tomando em conta as reflexões que faz este autor do pensamento gramsciano para pensar sobre ‘eticidade’ (HALL, 1986). Já o atento à leitura de Gramsci devo à professora Eliane Veras Soares, que me ajudou a pensar na ideia de “intelectual orgânico” para relacionar à atuação dos professores/as indígenas e o projeto de educação intercultural.

No livro “A temática indígena na escola: subsídios didáticos para professores e professoras do 2º grau” (LOPES; GRUPIONI, et. al, 1995), os autores apresentam a diversidade étnico-cultural e linguística indígenas no Brasil, apresentando uma discussão crítica sobre a formação nacional e o discurso produzido a respeito dos povos indígenas e que foi legitimado ao passo da história do Brasil. Neste sentido, diversos autores trazem elementos que podem ser trabalhados didaticamente nos espaços escolares, como formas a minimizar preconceitos e a garantir que o conhecimento sobre a história e a atualidade da realidade destes povos seja mais bem discutido nos espaços e culturas escolares.

Em “A temática indígena na escola” (FUNARI; PIÑON, 2011), os autores ressaltam questões que circulam entre os professores atuantes na educação formal, tais como, “Os índios são uma raça? São diferentes dos brancos? Existem mesmo “brancos” ou somos todos “misturados?””, e ainda, “Os índios pararam no tempo? Por que estranhemos os índios, mesmo quando descendemos deles? (...) ”, (2011, p. 8). Tais questões denotam o quanto ainda presenciamos em diversos espaços, tais como na escola, um desconhecimento com relação aos povos indígenas, quem são eles de fato e o que representam para a composição da diversidade cultural brasileira.

Ainda é importante, dentro das produções recentes do campo acadêmico nordestino²², citar os trabalhos mais recentes de pesquisadoras que vêm trabalhando na mesma perspectiva do pensamento pós-colonial (BENZAQUÉN, 2012) e no pensamento decolonial (LEAL, 2012). O trabalho de Júlia Benzaquén traz uma interessante reflexão sobre as “universidades dos movimentos sociais”. A autora pensa

²² Não dentro da perspectiva pós-colonial e do pensamento decolonial, desenvolvi na minha monografia (2004) uma pesquisa em escolas não indígenas da cidade de Olinda e numa escola na Vila de Itaparica com presença indígena Pankararu, buscando refletir sobre o discurso pedagógico acerca dos índios. Foi uma tentativa inicial de refletir sobre a interculturalidade nos espaços escolares indígenas e não indígenas também.

os projetos de criação de quatro Universidades Populares, através da análise de experiências desenvolvidas na Bolívia, no México e no Brasil.²³ Reflete sobre o caráter da educação não formal nestes espaços, mesmo analisando estas construções dentro de um caráter de “formalidade e intencionalidade”, pois “a educação não formal inclui também instituições, associações, organizações e grupos (...) que atuam com a educação, tendo a sua atuação uma forma diferenciada da escolar” (2012, p.45).

O trabalho de Caroline Leal (2012) pensa os processos de constituição do grupo étnico Pankará, como um exercício decolonial de construção identitária, frente ao contexto de colonialidade de poder presente no Sertão. Somando às reflexões sobre a interculturalidade crítica, destaco uma pesquisa realizada pela historiadora Edivania Granja (2013), sobre os processos de auto-identificação étnica e racial por partes de estudantes do Instituto Federal do Sertão (If -Sertão).

Com relação ao debate sobre a “temática indígena” na escola no Nordeste, dentro de um contexto das mudanças, através da Lei 11.645, é fundamental fazer referência aos trabalhos do historiador Edson Silva (2013) e da pedagoga Maria da Penha Silva (2013), que visam, assim como o presente trabalho, à reflexão de novos olhares pedagógicos com relação ao que é trabalhado nas escolas, especialmente às escolas não indígenas próximas a terras indígenas (SILVA; SILVA, 2013)²⁴.

²³ A Escola de Formação de Educadores(as) Sociais, situada na cidade de Recife, a Escola Nacional Florestan Fernandes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, situada em São Paulo, a Universidad de la Tierra, ligada ao Movimento Zapatista do estado de Chiapas no México, e a Universidade Popular dos Movimentos Sociais, também no Brasil.

²⁴ É importante também destacar as ações de intelectuais atuando em contextos de formação de professores/as. Estes esforços tomaram maior representatividade por parte de ações voltadas ao debate da Lei 10.639. Destaco, neste conjunto e ainda pensando no prisma de discussão mais regional, o trabalho de Soares, Albernaz e Lewis (2009), sobre a questão do racismo nas escolas. A partir da experiência de docência em um curso de formação para inclusão da temática da diversidade nas escolas de ensino básico, na cidade de Caruaru, Pernambuco, as autoras tomaram depoimentos de professoras/es e debatem sobre a necessidade de se repensar a questão do racismo no ambiente escolar. O curso de formação, fomentado pelo MEC, através da SECAD, buscou refletir criticamente sobre as concepções naturalizadas que são trazidas no

No campo da educação, e numa discussão sobre os povos indígenas no Brasil, podemos também citar o trabalho de Iara Bonin (2007), sobre narrativas e práticas pedagógicas sobre os povos indígenas. Bonin analisa narrativas de estudantes de cursos de magistério na região Sul do país, através da análise de textos e imagens produzidos em momentos de formação e a partir da intervenção da pesquisadora, pontuando que, no contexto de formação do estudante,

A temática indígena entra em cena, ora como tema transversal, indicado em Parâmetros e Diretrizes oficiais, ora como conteúdo formal inscrito no capítulo sobre a História do Brasil e na data comemorativa do “Dia do Índio” (2007, p. 59).

A autora caminha pela proposta interpretativa dos estudos culturais para pensar a produção das narrativas, dentre as quais destacou a presença de estereotipizações e construções do outro, com base na interface da negociação dada em relações de poder e de saber. É importante destacar que, embora numa perspectiva pedagógica, e não considerando fluxos e narrativas apenas de estudantes não indígenas, a leitura do trabalho de Iara Bonin contribuiu densamente para as reflexões por mim postas no encontro com os meus dados empíricos.

No tocante ao debate sobre as ações pedagógicas voltadas à produção de conhecimento e à formação do futuro professor que trabalhará com o tema das relações étnico-raciais, muitos passos ainda devem ser dados. Rosana Batista Monteiro (MEC, 2006) aponta que é bem recente o interesse no estudo sobre a relação entre educação e a problemática das relações étnico-raciais. Menor ainda é a produção que reflete sobre o processo de formação de professores e o trabalho pedagógico voltado ao tema. A autora registra que, de acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e

cotidiano escolar com relação à diversidade racial e cultural brasileira, tomando por base os diferentes discursos sobre raça e desigualdades sociais. O texto alude para a necessidade de mudança em abordagens pedagógicas que levem em conta conteúdos sobre a História e contemporaneidade da África e sobre o negro no Brasil, pontuando a importância da nova legislação que põe em prática novas políticas afirmativas no âmbito da educação.

Pesquisas Educacionais (INEP), de um total de 834 dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação no país, apenas 7,1% representavam estudos sobre a formação do professor nas diversas áreas de conhecimento e apenas um trabalho trazia questões iniciais sobre as questões étnico-raciais (MONTEIRO, 2006).

Mesmo com as mudanças constitucionais e a inserção de novas políticas educacionais somadas às Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais, a autora destaca que estas “... parecem não ter provocado mudanças significativas no que se refere às questões étnico-raciais” (2006, p.129). Ela reforça seus argumentos com base em reflexões de outros pesquisadores que apontaram para uma necessidade de um maior aprofundamento teórico na discussão sobre as questões étnico-raciais, tendo em vista que é possível perceber que em alguns espaços persiste uma reprodução de preconceitos simplistas com relação às populações tradicionais.

Entendendo que a importância do debate sobre a diversidade étnico-racial transcende as discussões sobre a história, sobre aspectos da cultura material e folclórica destes grupos, é necessário que se tenha em mente outros elementos, que reflitam as dimensões da diversidade cultural, econômica, linguística²⁵, política, as relações com ambiente, as relações de gênero, isto é, aspectos antropológicos e sociológicos que nos

²⁵ Com relação às populações indígenas, destacamos ainda, a rica diversidade linguística que seus grupos compõem e o rico intercâmbio cultural e linguístico vivenciado por estas comunidades até o presente, como nos indica Raquel Teixeira (1995). No Brasil, são cerca de 190 línguas conhecidas e identificadas por agências do Estado e de pesquisa (IBGE, 2010). Por que não pensar na valorização da complexidade linguística indígena enquanto um conteúdo a ser conhecido pelos estudantes não indígenas? Em Pernambuco destacamos os Fulni-ô, falantes da língua de tronco macro jê, Yathé. Os Fulni-ô possuem no projeto de educação escolar intercultural, o ensino da língua e são pioneiros na produção de Cartilhas feitas pelos professores da própria comunidade, nos fins dos anos 1990.

auxiliam na compreensão de suas realidades contemporâneas. No debate sobre a temática indígena no Nordeste, por exemplo, o campo inter-societário entre as populações indígenas e sociedade regional traz elementos para pensar e torna possível compreender dinâmicas diferenciadas de interculturalidade.

Com relação às ações voltadas ao ensino superior, podemos destacar os novos cursos do programa de Educação à Distância (EAD), da Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC). Dentre os cursos das mais diferentes áreas, oferecidos para um público com dificuldades de acesso à Universidade, há os de especialização voltados para professores da educação básica e que oferece o curso de especialização em História das Culturas Negras e Indígenas. O objetivo do curso é fomentar o debate sobre a diversidade no processo de formação do Brasil, trazendo um olhar mais contextualizado ao passado da colonização e às realidades africana, afro-brasileira e indígena.

Da mesma forma, a Lei 11.645/08 estabelece diretrizes e normas aos cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior, para a inserção das disciplinas de História e Cultura dos povos indígenas nas grades curriculares, enquanto disciplinas obrigatórias. No entanto, identifica-se ainda uma timidez na mudança dos currículos da maioria dos cursos, com exceção das áreas de História, Artes e Ciências Sociais. É necessário, assim, que os Institutos de Ensino superior também passem a pensar mais sistematicamente sobre a demanda de se debater a questão da diversidade étnico-racial e de trabalhar metodologias pedagógicas dos conteúdos relativos à temática com o público formador dos professores da educação básica.

Com relação aos professores da educação básica, é fato que tem havido um crescente interesse desses profissionais em atentar à especificidade da temática indígena em nosso país. Os professores são hoje capazes de identificar certos erros absurdos ainda presentes em livros didáticos e de contrastar com a realidade de que os indígenas não estão num universo paralelo ao nosso, como exemplo, muitos deles não vivem nas matas ou moram em ocas. Muitos estão cada vez mais inseridos na “sociedade nacional”, relacionando-se em todas as esferas sociais e se autoafirmando enquanto indígenas. Antonela Tassinari, em “A temática indígena na escola”, explica que:

(...) Trabalhar o tema indígena com os alunos é também fazê-los conhecer melhor a realidade do país e refletir sobre a nação que almejam para o futuro. Mais ainda, um trabalho com a questão indígena permite tratar da crítica aos preconceitos, desenvolver a aceitação daqueles que não são iguais a nós, e exercitar o respeito à diferença em geral, seja ela de gênero, de cor, de religião, de constituição física ou, como neste caso, a diferença étnica e cultural. (1995, p. 445).

Logo, para ser estimulado ao trabalho pedagógico sobre a temática indígena, o professor no mínimo deve estar atento às questões atuais relativas aos sistemas de vida destes grupos e ainda, deve passar pela experiência antropológica de reconhecer o processo de alteridade pelo qual nós passamos enquanto vivenciamos nossa cultura escolar.

Estes aspectos também vão ser evidenciados na minha pesquisa, no contexto de formação docente observado. Apesar da inserção das disciplinas nas grades curriculares, se torna necessário ainda quebrar algumas concepções arraigadas no senso comum, de modo geral, sobre os povos indígenas. Logo, a formação se torna algo apontada como essencial para os professores que já atuam na educação básica.

Da mesma forma, sabemos que as culturas bem como os movimentos políticos indígenas ainda são pouco ou não conhecidos, nem valorizados pelas sociedades regionais, e nacional, o que condiciona a conservação da imagem simplista sobre a realidade dos povos indígenas. Estas lacunas, embora estejam sendo preenchidas sob diversos aspectos e óticas – o que busco evidenciar – ainda deixam um grande espaço vazio, isto é, uma não prática ou diálogo cultural, social e político entre os povos indígenas e não indígenas. Estas lacunas aparecem de formas diversas, traduzindo a “temática indígena” da maneira estereotipada, simplista e folclórica. Como ressalta Maria Aparecida Bergamashi (2012),

Nesse movimento, evidenciam(-se) os limites que a sociedade não indígena tem em constituir um patrimônio para a interculturalidade, pois conquanto se percebam tênues movimentos nas práticas escolares e acadêmicas, ainda estamos aquém do necessário para dialogar dignamente com os povos indígenas (2012, p. 70).

É neste sentido que devemos destacar a importância do protagonismo indígena nas lutas pelo reconhecimento dos direitos coletivos, por parte da sociedade e do Estado. Mesmo embora após a mudança constitucional de 1988, os povos indígenas ainda não possuem seus direitos reconhecidos plenamente e vivem constantemente a pressão de serem testados em sua identidade. A sociedade brasileira, como um todo, e sob muitas óticas, engessou o indígena num tempo parado, idealizado sob a face do bom selvagem, ou da visão idílica do paraíso (SOUZA LIMA, 1995, CHAUI, 2004). Como aponta Clarice Cohn (2005), desde tempos coloniais há uma forte relação entre a educação ocidental e os povos indígenas. As diversas missões religiosas de jesuítas e padres capuchinhos serviram não apenas para catequizar como também para alfabetizar os indígenas na língua portuguesa. Já no Império, o estado patrocinou estruturas de ensino juntamente com ordens religiosas. Estava lançado o projeto integracionista e dessa maneira, “(...) na maior parte dessa longa história, aos índios eram oferecidos

serviços educacionais para mudarem o que são e para serem integrados à sociedade que os envolvem” (2005, p.486). Dessa forma, tanto o passado quanto o presente dos povos indígenas ainda permanecem pouco acessíveis, tornando o conhecimento sobre suas realidades reduzidos a elementos folclóricos da cultura e vida econômica, por exemplo, sem termos uma dimensão mais intercultural de suas vivências e perspectivas ou cosmologias. Mas, como bem afirma Gersen Baniwa,

Há uma consciência cada vez maior de que os povos indígenas constituem, sim, um dos pilares da sociedade brasileira e é uma referência importante, senão central, da identidade nacional, assim como é o negro, sem os quais o Brasil não é possível ser ele mesmo. Este caminho para o reencontro com sua história e sua origem pode significar um reencontro consigo mesmo, única possibilidade de seu desenvolvimento pleno, justo, democrático e igualitário diante da diversidade étnica e cultural de seu povo (2006, p.38).

Desde a década de 1970, o movimento indígena consolidou-se na defesa por uma agenda política pela Educação, buscando a instituição de direitos coletivos e por uma escola diferenciada. Com relação à problemática da interculturalidade, é nos fins da década de 1970, na América Latina, que os povos indígenas passam a ter influências dos movimentos populares da Pedagogia Crítica, muitas destas a partir das contribuições da pedagogia do oprimido de Paulo Freire e da Teologia da Libertação. Estas questões vão estar atreladas ao movimento indígena como um todo, até por conta das agências de apoio indigenista, muitas das quais ligadas à Igreja Católica. No Brasil, o projeto em torno da Educação Intercultural vem tomando corpo, em diferentes experiências, especialmente a partir dos anos 1990. O Estado atualmente vem trabalhando em torno da educação intercultural por meio do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas. Pernambuco, recentemente, entrou no quadro do programa, que ainda não se enquadra, para os indígenas, na compreensão e garantia de uma gestão escolar mais autônoma por parte das comunidades indígenas.

Algumas pesquisas do campo da educação em diálogo com a antropologia, trazem questões fundamentais à dimensão mais sociológica que se quer aproximar aqui, tais como os trabalhos de Clarice Cohn, que estudou o processo de luta e conquista pela educação diferenciada entre o povo Xikrin, no sudoeste do Pará (COHN, 2005) e o de Maria Aparecida Bergamashi (2001), sobre a educação escolar do povo Guarani, do Rio Grande do Sul. Em Pernambuco, destaco o trabalho da educadora Eliene Almeida (2004), sobre o projeto de educação escolar indígena do Povo Xukuru, que vive na região agreste de Pernambuco, e cujo território se estende desde o município de Pesqueira até Poção, Outro trabalho que deve ser lembrado é o de Heloísa Eneida (2006), que numa perspectiva sociológica, refletiu sobre o projeto político pedagógico da construção da noção de educação escolar diferenciada entre os Xukuru. Ainda é importante destacar, dentro das ações indigenistas, o papel da organização Centro de Cultura Luiz Freire, na assessoria e formação pedagógica nos projetos de educação escolar indígenas. Em ambos contextos investigados, as autoras destacam que, ao trazer o debate sobre a Educação Escolar Indígena, nos termos do que é definido pelo movimento indígena em termos nacionais, regionais e locais, é importante diferenciar, primeiramente esta noção da percepção que os povos indígenas têm de Educação Indígena.

2.3 Olhares à Educação Indígena

A educação indígena transcende o espaço da educação escolar indígena e, portanto, não responderá totalmente ao modelo de educação ocidental que foi historicamente instituído no nosso país. Como nos situa Clarice Cohn, “nossa escola foi forjada para transmitir alguns conhecimentos e o faz a partir de preceitos e condições

que estão longe de serem universais” (2005, p. 487). E, da mesma maneira que não podemos definir o sentido de *educação indígena* de forma homogênea, por termos que considerar a infinita e rica diversidade étnico-cultural presente nos contextos sociais indígenas em nosso país, também não poderíamos elencar a *educação escolar indígena* como algo homogêneo e uniformemente gestada pelo Estado.

Com relação ao movimento indígena pela educação, destaca-se a adequação formal da categoria *Educação Escolar Indígena*, como fundamental para incluir as demandas político-pedagógicas dos povos indígenas, por entre os segmentos das ações reivindicativas à política educacional. Ao mesmo tempo, ainda é muito imaturo o debate sobre o conhecimento construído nos saberes escolares da ‘educação formal’ sobre os povos indígenas, suas realidades históricas e contemporâneas, o ‘particularismo cultural’ que envolve o saber sobre estes povos e que foi silenciado nos rumos da consolidação da ‘sociedade nacional’.

Ainda é muito distante, no processo de construção dos espaços e saberes pedagógicos, o reconhecimento da dimensão da educação indígena, que perpassa, justamente, as cosmologias, modos de vida, valores e práticas das culturas indígenas, nas elaborações dos saberes escolares não indígenas. Estes desafios vão além, ainda, quando pensamos no recente debate trazido com a Lei 12.711, relativo as ações afirmativas de garantia de acesso aos povos indígenas, negros e pardos à 50% das vagas nas Instituições de Ensino Superior.

Segundo Gersen Baniwa, que é professor da Universidade Federal do Amazonas, atualmente vivemos uma realidade de cerca de 8 mil indígenas estudando em Institutos de Educação Superior no país. Dentre estes oito mil indígenas, a maioria estuda em faculdades particulares, sem muitas garantias de qualidade na permanência universitária, devido à falta de uma política mais centrada na manutenção dos indígenas

nos cursos universitários, em seus processos próprios de aprendizagem e formação e ainda, na real contribuição que os povos indígenas podem dar ao ainda cristalizado modelo ocidental de ensino/aprendizagem que vivenciamos nos espaços de produção de conhecimento, tais como as escolas, os institutos técnicos e Universidades.

Outros desafios extrapolam os esboçados brevemente acima e se referem à permanência dos indígenas na Universidade, depois de selada a conquista. Conforme Baniwa, o índice de evasão é muito grande entre os que vão para as universidades, devido às precárias condições em que muitos índios se encontram, por vezes não possuindo residência universitária e enfrentando dificuldades econômicas e psicológicas, devido à distância dos núcleos familiares.

Esta é uma realidade comum tanto aos povos indígenas que vivem na região Norte, como no Sul ou no Nordeste, que hoje vivenciam um cenário de mudança, através de iniciativas que estão sendo desenvolvidas como uma experiência positiva aos recém-criados cursos de Licenciatura Intercultural, desenvolvidos através da atuação de professores/pesquisadores, das Universidades e do Ministério da Educação. A experiência em Pernambuco, foco de minha reflexão aqui, vem trazendo bons frutos à formação de professores e professoras indígenas, atuantes nas comunidades. O curso de Licenciatura Intercultural acontece na UFPE, Campus de Caruaru, agreste pernambucano, e vem sendo ministrado por uma equipe de professores das diversas áreas científicas, promovendo a formação em ciências da saúde e humanas.

De acordo com Eliene Almeida (2010), o movimento indígena pela educação passou por um importante processo de transformação, entre as décadas de 1970 e 1980, principalmente depois do Estado transferir ao Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade na gestão da educação escolar indígena, diminuindo os efeitos da

educação paternalista e tutelar promovida pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) durante décadas.

Considera-se um ganho histórico para o movimento indígena a transição de responsabilidade no planejamento e gestão da educação escolar indígena (Almeida, 2010), com a legislação específica da Lei de Diretrizes e Bases do Conselho Nacional da Educação. Clarice Cohn (2005) descreve as seguintes conquistas do movimento indígena na educação:

O reconhecimento administrativo da categoria escola indígena no sistema de ensino, a ênfase na formação de professores indígenas e produção de materiais didáticos específicos, o reconhecimento de programas e currículos específicos, a adaptação do projeto escolar à realidade indígena a que se volta e a criação de condições de autonomia e autogestão destes projetos escolares (Cohn, 2005, p. 489).

No entanto, tanto Eliene Almeida (2010) e Clarice Cohn (2005) consideram que, ao pensar a questão da autonomia na concepção destes processos, percebem-se alguns entraves com relação à pragmática do Estado frente à idealização dessas políticas e nas ações pedagógicas. Uma questão ressaltada por Eliene Almeida e que nos mostra um desses entraves, é a não federalização da educação escolar indígena, cuja responsabilidade é dada aos governos estaduais e municipais em gerenciar e organizar a educação escolar indígena. Este modelo de suposta democracia participativa e num nível mais localizado teria um bom efeito se não fossem, na maioria dos casos, os representantes políticos locais um dos personagens centrais nos conflitos com grupos indígenas que vivem no entorno de seus territórios ou estabelecendo outras fronteiras diacríticas (Barth, 1976).

Como a questão da terra é elemento central na luta dos povos indígenas, podemos entender facilmente que as questões da educação, da saúde, entre outras ações, terminam sofrendo influências negativas no campo de atuação de agentes do Estado,

justamente por conta das divergências relativas à luta pelo território indígena. Mesmo embora tenha sido definido pelo Conselho Nacional de Educação que o modelo de escola das comunidades indígenas deveria ter: 1) “normas e ordenamentos jurídicos próprios”, e que, 2) “as secretarias devem criar novas estruturas políticas, administrativas, pedagógicas para o desenvolvimento desta política” (citado por Almeida, 2010, p. 26), muitos indígenas colocam a dificuldade que é gerenciar a educação escolar de suas comunidades com os agentes da política municipal e estadual, visto que muitas vezes é na esfera local onde os conflitos e preconceitos são mais fortemente praticados com relação às populações indígenas. Desse modo, como aponta Almeida:

O que se observa é que as equipes funcionam em departamentos pré-existentes, sem autonomia política, administrativa e financeira, ocasionando que a Educação Escolar Indígena tenha que se adequar às normas estaduais/municipais comuns às escolas dos não-indígenas (2010, p. 27).

Recordo aqui em algumas situações de campo ter observado a rotina burocrática de algumas lideranças, professoras locais, escolhidas perante o Conselho de Professores/as, na comunicação com representantes das Gerências Regionais de Educação, sediadas em Petrolina. Segundo uma professora indígena, a GERE, que é responsável pelo agenciamento dos contratos anuais dos/as professores/as, sempre tarda nas comunicações burocráticas, não oportunizando por diversas vezes o acompanhamento mais sistemático dos/as professores/as representantes locais, e por vezes intervindo em resoluções que deveriam ser refletidas e gerenciadas pelos próprios indígenas. A não formalização da profissão dos professores indígenas, inclusive, não possibilita a inserção integral de professores/as nos trabalhos diretos nas comunidades em que vivem, às vezes, atuando em outros setores e ou regiões, seja no campo profissional da educação ou em outra atividade.

Com relação às políticas educacionais, tentarei agora situar os aspectos legais e os modos como o Estado vem pensando as políticas em torno da Diversidade e das Relações Inter-étnicas, nos processos de construção de saber/conhecimento trabalhados entre as culturas escolares. São culturas escolares, seguindo a definição de Pierre Bourdieu (2005), na medida em que são um campo onde se instituem o capital cognitivo, cultural e onde o conhecimento é legitimado, tanto pelos professores/as, quanto pelos/as alunos/as. Assim, como pensar nas culturas escolares nos termos da “interculturalidade”, a partir de reformulações nas políticas educacionais que versam sobre a “temática indígena”? Existem, aliás, outras formas do intercultural operar²⁶? Para tanto, apresentarei a discussão pautada pelo Estado, nas recentes mudanças constitucionais e na implementação de políticas públicas, voltadas para o atento à diversidade, às relações interétnicas, e os povos indígenas neste conjunto. Para contextualizar mais o debate, tomo como fonte de análise um documento produzido pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEDUC), do ano de 2012, cujo tema central foi “Educação e Direitos Humanos”. O interesse de analisar alguns aspectos contidos no documento se deu por este ter sido um dos últimos materiais trabalhados no contexto de formação de professores/as da rede de ensino da educação básica, no estado de Pernambuco.

O documento, embora traga como eixo temático de formação “relações étnico-raciais”, só apontam dados superficiais sobre as comunidades quilombolas no estado, com forte discurso homogeneizador e de integração destas comunidades. E não se aborda nada sobre os povos indígenas, no contexto da diversidade cultural de

²⁶ Maria Aparecida Bergamashi (2012, p. 61), a partir do estudo sobre o modo como os povos indígenas são representados na escola e na sociedade, de modo geral, lança a questão, “(...) Que patrimônio temos constituído para a interculturalidade?”. Com relação aos elementos que possibilitam o conhecimento das realidades dos povos indígenas, Bergamashi indica que o protagonismo indígena no contexto desta construção é a maior garantia de vivência da interculturalidade, mas ainda um desafio perante às concepções eurocentradas presentes nos mais diferentes espaços.

Pernambuco, silenciando totalmente a existência das 12 etnias que encontram-se pela região agreste e sertaneja do estado de Pernambuco.

2.4 Reflexões sobre as Leis 9.394, 10.639 e a Lei 11.645/08

Entre as mudanças constitucionais ocorridas pós 1988, podemos situar o debate sobre a Lei 9.394 e as que seguiram para complementá-la, a saber, a Lei 10.639 e a Lei 11.645/08. Num período de dez anos, estas legislações foram incorporadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Todas estas leis fazem referência ao debate sobre a questão da diversidade e da inclusão na educação, enquanto políticas de direito do cidadão.

Dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN's, que conjugam a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a questão da diversidade é pensada em três segmentos: 1) no segmento que pensa a diversidade tendo por base a superação da exclusão social, onde a situação socioeconômica do indivíduo é mais considerada do que sua composição étnico-racial; 2) no que pensa a diversidade no âmbito das ações afirmativas, em que “a compreensão é que a situação de pobreza e/ou desigualdade social em que se encontram determinados grupos sociais, como os negros, os índios e mulheres não pode ser atribuída exclusivamente aos indivíduos individualmente” ; 3) e o último, no qual nos debruçaremos a seguir, que pensa a diversidade a partir da *diferença*²⁷ e onde a questão identitária é tomada como principal eixo de ação

²⁷Como dito, aqui penso o conceito de *diferença* a partir das ideias de Stuart Hall (2010), para quem a diferença se faz na própria composição e agenciamento da identidade social, étnica ou racial e dos processos de diferenciação aí surgidos. Para este autor, a diferença só tem sentido por conta do jogo de representações sociais que os indivíduos agenciam em suas relações sociais. A diferença é, portanto, uma *marca identitária* e está associada ao modo de vida, às

(CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 2008). A Lei 9.394 também traz o debate sobre o Sistema de Ensino da União dedicado aos povos indígenas e afro-brasileiros, mas não incorpora o ensino da História e da contemporaneidade destas populações no processo de formação do Brasil. Faz referência, em seu artigo 79 B, à inserção do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. É na Lei 10.639, de 13 de Janeiro de 2003, que o Estado, estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", sublimando a obrigatoriedade com relação à temática indígena (BRASIL, 2003)²⁸.

Para termos uma noção do afastamento entre Estado e os movimentos sociais pela educação, tem-se que somente em 2008 o Estado insere a temática indígena como parte componente obrigatória do currículo escolar e assim dispõe, para incluir no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da abordagem da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 2008)²⁹.

Nas “Contribuições para a implementação da Lei 10.639/2003”, relatório feito em 2008, o MEC assume que ainda há uma lacuna na realização de ações que reflitam sobre a real contribuição dos diferentes povos na formação do Brasil. Esta lacuna corresponde ao desconhecimento da sociedade nacional com relação ao processo histórico e contemporâneo da formação do Brasil em seus desdobramentos contextuais, formação na qual sempre se privilegiou o discurso homogêneo da ideia de *Nação*.

práticas culturais e ao entendimento que os grupos sociais têm do mundo e como atribuem sentido à vida social.

28 Sítio do Governo Federal Brasileiro. Acesso em Mar. 2012.

29 Sítio do Governo Federal Brasileiro. Acesso em Mar. 2012.

Sabe-se que, com relação ao debate sobre a diversidade na educação, as ações pedagógicas apenas trarão mudanças substanciais se pensadas articuladamente com a realidade educativa como um todo. Dessa forma, para chegarmos às reflexões sobre os objetivos da Lei 11.645/08, vamos pontuar algumas questões que fazem referência à agenda política indígena com relação ao movimento pela educação, indicando alguns limites e possibilidades, encontrados na análise de artigos específicos da Lei 9.394 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Transpondo os conteúdos das leis para uma reflexão sobre o processo de construção social de negociações e agenciamentos dos trâmites institucionais e da prática de reivindicações dos movimentos sociais, podemos destacar algumas questões: no artigo 78, título VIII, da Lei 9.394, que trata da oferta da educação escolar para os povos indígenas, a União destaca o dever, no Artigo I, de “(...) proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1996)³⁰.

Podemos entender, frente às linhas acima, que o plano de legislação do Estado não deixa de trazer um ranço histórico colonialista, posto que ainda as populações indígenas são pensadas na perspectiva da integração, e não da troca de conhecimentos e formas de constituição de, na falta de termo mais adequado, “sistemas de ensino”. Dentro deste argumento, podemos refletir o quão ainda é qualitativamente distante o protagonismo indígena na construção de uma política pedagógica que atenda às necessidades de todos os grupos, em seus contextos regionais, culturais, históricos, econômicos, entre outros aspectos.

30 Sítio do Governo Federal Brasileiro. Acesso em Mar. 2012.

As políticas educacionais voltadas para a educação *Específica, Diferenciada e Intercultural*, ainda passam por barreiras de incompreensão por parte dos sujeitos que as fazem, entre trâmites da burocracia e a prática institucional. Com relação, por exemplo, à própria concepção de escola e ensino que existe na educação escolar indígena, percebe-se a perpetuação de velhos mecanismos incutidos na prática do Estado, que nem sempre repercutem em ações pedagógicas reflexivas sobre o sentido e a prática das ideias de diversidade e de interculturalidade (BERGAMASHI, 2001, 2012, COHN, 2005).

Quando transpomos o debate sobre as questões étnico-raciais e culturais na educação para o plano da ação pedagógica, vemos que muitos desafios ainda devem ser superados com relação ao racismo e etnocentrismo tão vivamente praticados no cotidiano de diferentes culturas escolares. A Lei n. 11.645, homologada em março de 2008, decreta, por fim, a obrigatoriedade da mudança no sistema educacional formal, em relação ao conteúdo didático abordado nas escolas públicas e privadas sobre a realidade indígena contemporânea. Já em 2005 o senado votou a Lei da Câmara n. 109, modificando a Lei n. 9.394, de dezembro de 1996, e passando a considerar:

[...] As diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, consolidando a emenda de redação da Comissão de Educação, aprovada pelo plenário. (Comissão Diretora, Parecer N. 1.257, de 2007)³¹.

³¹ Referência em http://legis.senado.gov.br/pls/pro.LAYOUT_MATE_DETALHE.SH. /Acesso em Set. 2010.

O Artigo 26 da Lei 11.645/08 apresenta que:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008)³².

Mas, quando particularizamos o olhar sobre este mosaico de mudanças, e adentramos em contextos diferenciados de construção do saber, seja na observação de ações pedagógicas específicas ou na reflexão sobre os processos de formação de professores/as, algumas questões se fazem necessárias para se entender quais dimensões reais e qual saber estar-se falando, e sobre quais povos e realidades indígenas não indígenas falamos.

Sugerindo que a escola é um espaço não só de reprodução das diferenças e das desigualdades sociais, mas opera como possibilidade para a transformação social, busca-se elucidar contextos em que a ‘temática indígena’ opera mais que uma temática abordada, mas numa aproximação mais radical, mais intercultural e que pode contribuir para outras construções e compreensões das realidades identitárias indígenas,

32 Sítio do Governo Federal Brasileiro. Acesso em Mar. 2012.

estimulando outros modos de formações discursivas na construção do saber pedagógico aí emergentes.

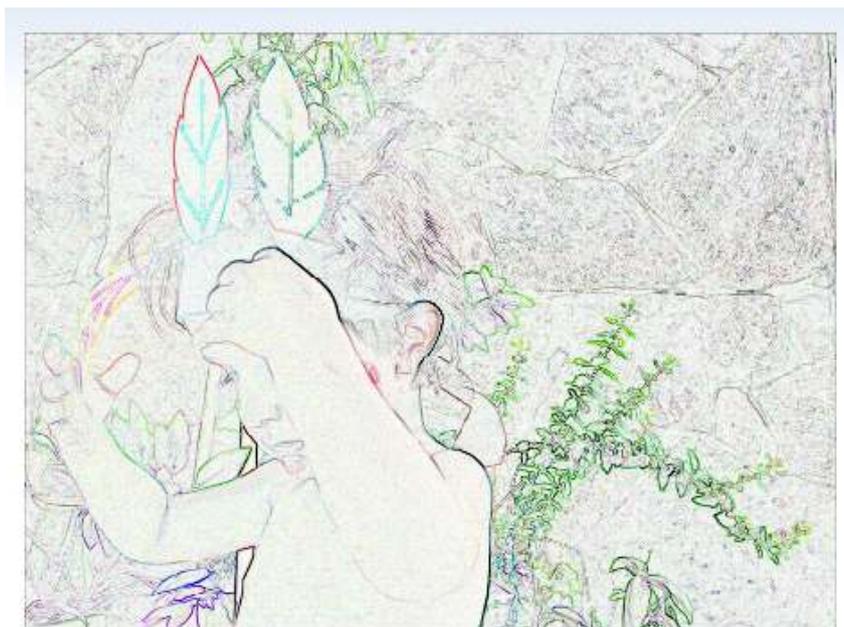
Dessa maneira, buscando dialogar com as leituras da antropologia histórica, me utilizo de elementos fundamentais debatidos pelo pensamento sociológico decolonial, pois acredito na possibilidade de lançar luz às reflexões antropológicas e sociológicas, intrínsecas aos processos sociais vividos por povos indígenas e as sociedades regionais e nacionais. Entendendo este processo social evidenciado entre os meandros das políticas públicas e o cotidiano das relações sociais, que é o visto no cenário da Educação no contexto da pluralidade, busco trazer outros olhares com relação à diversidade que se apresenta nas questões relativas aos povos indígenas no Nordeste, a produção de conhecimento e saberes pedagógicos e a importância da Educação e da prática educativa para pensar este cenário social em construção.

Capítulo 3. A temática indígena para além das representações da colonialidade: um olhar em torno da resistência e dos contra-discursos no projeto de Educação do povo Truká

O desejo de mudar as situações e as relações excludentes, a qual os povos estiveram submetidos durante anos, exigiu das escolas implantadas nos territórios uma nova função social, não mais de alienação, mas de transformação para projetar uma nova sociedade conhecedora dos seus direitos valorizando sua cultura e sua identidade. Embora compreendendo que nossos ancestrais venham de uma cultura baseada no princípio da oralidade indígena, as etnias não negam o poder advindo da escrita, e assim, as escolas indígenas vêm contribuindo nesse processo de formação política.

Edilene Bezerra Pajeú, Eliane Maria Gonzaga, Maria Eunice,

2013



3.1 O movimento indígena pela Educação Escolar Específica, diferenciada e intercultural

As palavras acima estão marcadas na escrita de uma agenda política que está mais que registrada em práticas de acionamento político, relações de poder e de solidariedade. Falo do universo dos professores e professoras indígenas que atuam no estado de Pernambuco e que possuem importante papel na representação do movimento indígena pela Educação e nas reivindicações de caráter federativo, especialmente ligadas as negociações com o Ministério da Educação (MEC).

Os professores indígenas em Pernambuco chegam a aproximadamente seiscentos (600) profissionais, que atuam nas 12 etnias do estado e que estabelecem, através da organização da Comissão de Professores e Professoras Indígenas de Pernambuco, a COPIPE, em atuação há mais de dez anos.

Para situar o campo de pesquisa mais geopoliticamente, se torna importante contextualizar um pouco alguns aspectos socioeconômicos e culturais que formam a região do Vale do São Francisco, ou Sertão do São Francisco, onde desenvolvi a pesquisa. A cidade de Petrolina, situada na grande região do Vale do São Francisco, compõe uma população de cerca de 293.000 pessoas (IBGE, 2010). A cidade está à beira do rio São Francisco fazendo divisa com Juazeiro, Bahia. É visível a diferença de expansão entre as duas cidades, que são centros urbanos que possibilitam a interação de indivíduos da microrregião do entorno. Esta microrregião se torna ainda mais complexa, pela diversidade étnica e cultural que congrega.

3.2 A região do Submédio do Vale do São Francisco: (des)encontros e (des)continuidades da diversidade

É na região sertaneja que vive a maioria dos grupos tradicionais, dentre os quais destacamos as populações indígenas, ribeirinhas e quilombolas. Um espaço “plural” de territorialidades (FIALHO, 2011), em que prevalece junto à diversidade cultural, a etnicidade como elemento fundamental aos processos de tomada da identidade e de “marcação da diferença” (HALL, 2000). Principalmente se contextualizamos a realidade destes povos na rede dos movimentos sociais que atuam há décadas na região sertaneja, na luta, por exemplo, contra grandes projetos, planejados e que vem sendo postos em prática na região (FIALHO, 2011, BARROS MONTEIRO; PROENÇA, 2010).

Pode-se dizer, então, que presenciamos aspectos de uma globalização emergente em Petrolina (CAVALCANTI, 1997), onde desigualdades sócio econômicas também se definem fortemente. Ao mesmo tempo em que novas tecnologias se estabelecem, no entorno da “capital do Sertão” convivem diversos grupos tradicionais auto identificados enquanto indígenas, quilombolas, ribeirinhos, o que apresenta toda esta região num contexto plural, como pontua Vania Fialho (2010). Dentre as reflexões que se associam ao debate da colonialidade de poder presente na região do Vale do São Francisco, se torna interessante pensar na perspectiva do etnodesenvolvimento (FIALHO, 2005) apontada pela autora, no que concerne às ações do movimento indígena face à inserção em projetos de desenvolvimento no semiárido de Pernambuco.

É, portanto, fundamental dizer que, nos últimos dez anos, Petrolina cresceu indiscriminadamente, por conta especialmente do fortalecimento da expansão da fruticultura de exportação, dos diversos projetos de irrigação que vem sendo implantados para o cultivo da uva e da manga, por exemplo. Tal economia atrai pessoas

de diversos estados do Brasil, como do Rio Grande do Sul, de São Paulo ou da região centro-oeste. No mesmo sentido, a oferta de serviços para comércio tem se intensificado e se diversificado, em virtude do aumento da demanda de produtos e circulação de pessoas.

Toda esta transformação na economia vem proporcionando a necessidade de ampliação do conhecimento técnico e científico para a região e o investimento na educação vem sendo promovido com a chegada de instituições de ensino superior e de uma diversidade de cursos técnicos. Este é um fenômeno que faz gerar a imigração de pessoas de outras regiões do Brasil e com outros perfis profissionais. Então, pode-se dizer que tal região do semiárido é peculiar em virtude da composição multicultural que congrega, tanto numa perspectiva local, quando pensamos os grupos tradicionais, quanto dos que vêm de fora.

Identificando as populações tradicionais face ao ritmo frenético dos fluxos transculturais (HANNERZ, 1997) vivenciados na atualidade da região do Vale do São Francisco, não podemos pensá-las enquanto “entidades isoladas”, em territórios fixados geopoliticamente a partir de referenciais formalizados em estudos de identificação, pelo Estado. São populações auto-determinadas indígenas, quilombolas, ribeirinhas, etc., que expressam uma territorialidade diferenciada na confluência de processos locais e globais, por se situarem como parte compositora da história da região, não se situando, portanto, alheios às contradições vivenciadas no mundo capitalista.

Quando pensamos os povos indígenas neste processo, temos que ter em mente que estes sujeitos não estão, necessariamente, afastados de nosso cotidiano, o que nos indica o campo inter-societário de relações sociais estabelecidas em várias esferas do

cotidiano. No entanto, o que quis conferir nesta investigação, de acordo com a hipótese lançada, remete aos termos da interculturalidade. Esta, mesmo presente, pelos movimentos de “tradução” que produz, por vezes é solapada, em virtude de um velho modelo de pensamento que prevalece sobre os povos indígenas: um discurso eurocentrado que atua numa perspectiva de não reconhecimento das especificidades sociais, culturais e históricas dos povos indígenas.

3.3 Reconhecendo contextos e experiências: o projeto de Educação Escolar Indígena do povo Truká

3.3.1 Notas históricas e antropológicas do povo Truká:

No contexto da cultura escolar indígena investigada, tomo alguns elementos identificados na experiência do povo indígena Truká, que vive nas margens do Rio São Francisco, região semiárida do Nordeste brasileiro. O povo Truká tem uma população média de 6 mil indígenas, que vivem num território identificado e reconhecido pelo Estado. Ribeirinhos, vivem da pesca e da economia de pequeno porte na agricultura, piscicultura e de outros serviços ligados à economia regional. Estão totalmente integrados às redes do capitalismo transnacional, numa região que se caracteriza pela injeção de megaprojetos orquestrados pelo Estado, independentemente dos governos que os regem. Neste sentido, os Truká é um povo indígena miscigenado e que compartilha das múltiplas esferas da vida urbana, mesmo embora no seu território ainda não haja, por parte do Estado, políticas completas de saneamento básico, nem energia elétrica para todas as 30 aldeias, especialmente as que se localizam nas ilhotas do São Francisco. Um povo que ainda hoje sofre preconceitos históricos, nascidos desde tempos coloniais e representados especialmente pelos grandes proprietários de terra da região.

Aldeias da Terra Indígena (T.I.)

Acauã	Coronheira
Caititu	Ilha da Queixaba
Escurinho 2	Ilha das Vacas
Alto do Gavião	Calabouxo
Assunção	Jatobazeiro
Bebedouro do Tatu	Jiboia
Caatinga Grande	Lama
Caatinguinha	Lameirão
Camaleão	Pambuzinho
Cajueiro	Panela
Canudo	Ponta da Ilha
Portão	Sabonete
Redenção	Umbuzeiro
Riacho Fundo	Urubu

Fonte: Funasa, 2012.

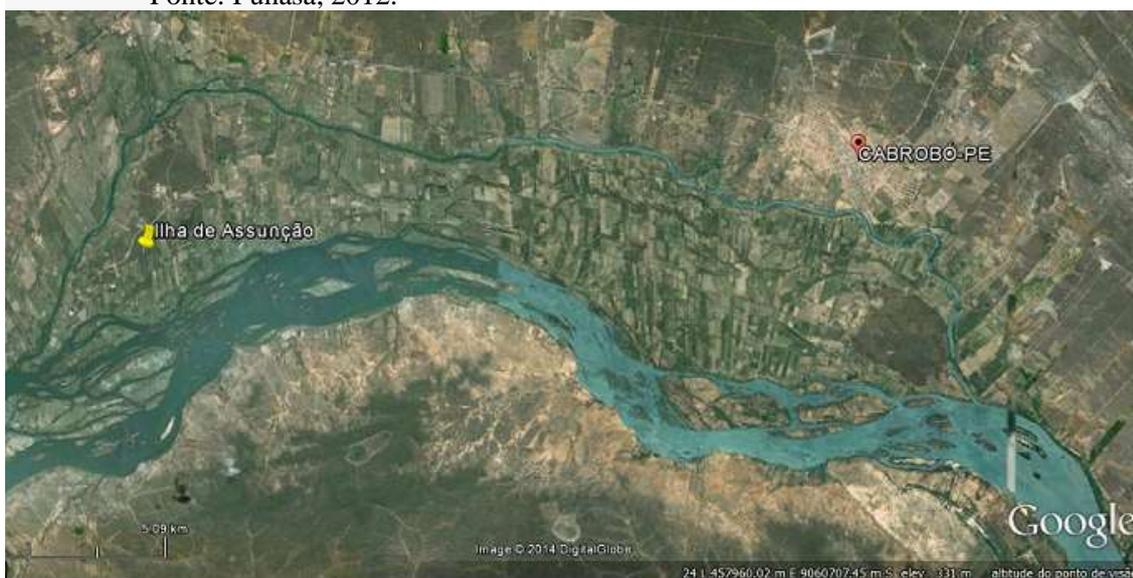


Imagem de satélite da Ilha de Assunção, Terra Indígena Truká. Vide versão ampliada nos anexos. No Anexo IV é possível ver versões do mapa ampliadas.

Em estudos realizados no decorrer dos anos 1980, a antropóloga Mércia Batista se fundamentou na (escassa, porém importante) documentação histórica da colonização do chamado *Sertão de Rodelas*, tratando dos povos indígenas que viviam na região onde contemporaneamente situamos os Truká, remontando também à época de formação das Vilas (hoje, cidades) e dos aldeamentos criados a partir do século XVII, na região do São Francisco. A autora reconstruiu os passos de construção do grupo étnico a partir da atuação de lideranças-chaves que foram responsáveis pelo “levantamento da aldeia”, isto é, do acionamento identitário, cuja fonte de sentido se fazia numa esfera “mágico-religiosa”. Somado pelo sufocamento das terras originais, foi através do reconhecimento e valorização da existência e importância dos *encantados*, que os Truká passaram a consolidar um movimento político de reivindicação pelo território considerado originário. Tal movimento se deu por volta da década de 1940, e também a partir dos anos 1980, através das ações que consolidariam a mudança constitucional de 1988. Através do acionamento de duas lideranças locais, em diferentes contextos de reemergência, Antônio Cirilo e Acilon Ciriaco da Luz, na década de 1940, exerceram um papel político importante na constituição do reconhecimento do grupo étnico por parte do Estado, ainda nos tempos do Serviço de Proteção aos Índios (Batista, 2005, 1992).

Das décadas de 1960 à 1980 o grupo passou por diferentes situações de conflito e cisão, estas geralmente permeadas por relações sociais de conflito entre posseiros, fazendeiros, o próprio poder público e a Igreja e os índios. E também as próprias divergências internas ao povo Truká, que configuraram-se numa linha dualista de acionamento de poder político por duas famílias centrais à formação do grupo, e que, ao mesmo tempo, estabeleciam relações de dependência com outras famílias, constituindo uma interessante rede de relações de parentesco e confiança políticas (Batista, 2005).

Nos anos 1980 o povo Truká participou de processos de retomada de terras que perduraram até os anos 2000, tendo o território já desentrosado, reconhecido por parte do Estado, porém ainda não homologado. Passou por diversos momentos difíceis e de perdas de lideranças. No ano de 2005 foram assassinados uma liderança e seu filho, um menor de 17 anos. Em 2008, uma liderança da comunidade, que era candidato a vereador pelo município de Cabrobó, também foi assassinado. Para além das reflexões que caberiam a reflexão sobre os condicionantes silenciosos e silenciados dos presentes fatos, e ao que isso se associa ao processo de etnicidade aí circunscritas, se torna importante pontuar que, a partir deste momento difícil e de tensão política por parte da comunidade, decidiu-se que um dos caciques da comunidade substituiria a candidatura anterior, tornando este o vereador mais votado do município. Hoje em dia, o cacique Aurivan, conhecido como Neguinho Truká, está no seu segundo mandato político partidário, ilustrando uma tendência que vem se tornando comum dentro do movimento indígena, na última década, havendo uma inserção de lideranças de comunidades indígenas, na política estatal, através de coligações partidárias.

Os Truká possuem uma diversidade também religiosa, em que percebemos sincretismos com o catolicismo e, mais recentemente, a inserção da prática evangélica. No entanto, quando remontamos às questões do pertencimento étnico, o “toré” e a “mesa” são dois rituais amplamente praticados pelo grupo e onde se ressaltam elementos dos “encantados”, entidades espirituais que representam os antigos índios *brabios* e os que fazem a “ciência Truká”.

Os encantados representam a composição simbólica da esfera mágico-religiosa dos Truká. São os antepassados do grupo, os antigos moradores daquela região do São Francisco, os índios *brabios* Cariri. Os encantados também podem aparecer por meio de animais, que para os Truká também são de grande importância na composição

identitária do grupo. Estes animais podem ser representados por determinados pássaros, ou o *tatu-bola*, ou o *cavalo marinho*, e também são seres inanimados, tais como o *Nego d'água*, a *mãe d'água*, que também são cultuados por outros grupos ribeirinhos da região do Vale. A autora identifica estes elementos como parte compositora da “cienciazinha Truká” (Batista, 2005), que foram fundamentais para os dispositivos de diferenciação do grupo perante a sociedade envolvente não índia. Em um trabalho mais recente, realizado por professoras Truká (Organização de Professores/as Indígenas Truká, OPIT, 2009), também encontramos personagens reveladores da composição identitária do grupo.

Embora os elementos constitutivos da identidade étnica Truká não sejam o foco do estudo, é importante situar que serão justamente tais particularidades culturais que cerceiam a construção do projeto da educação diferenciada. No currículo escolar do grupo, são trabalhados aspectos da cultura local, com base na perspectiva do ensino contextualizado. Logo, aspectos da religiosidade do grupo, das crenças e práticas locais, mediante relações específicas com o ambiente, são elencados como conteúdos curriculares do grupo. Neste percurso circunscrevem-se aí a perspectiva da educação descolonial, como formas a garantir o reconhecimento da diferença.

As práticas culturais compartilhadas no cotidiano da educação indígena Truká fazem parte, portanto, dos elementos que definem a identificação étnica do grupo e que fazem os Truká se definirem enquanto um grupo social diferente. Aí opera a composição da diferença, o que, por sua vez, se torna elemento central nos fundamentos do currículo escolar específico e diferenciado. Estes elementos, portanto, são traduzidos enquanto conteúdo pedagógico do Projeto Político Pedagógico do grupo, no desenvolvimento da Educação Escolar Indígena Truká, na atualidade.

3.3.2 O Projeto Político Pedagógico do Povo Truká

Desde os anos 1990 membros do povo Truká também compõem uma agenda de constituição de uma Educação e Saúde diferenciadas na comunidade. Estabelecendo uma rede de parcerias com atores indigenistas, professores e professoras da comunidade vêm se guiando na perspectiva da educação intercultural, buscando desenvolver uma educação própria, em que se valorizem a cultura, a memória e as vontades da comunidade.

No território, que tem uma grande ilha composta de cerca de trinta (30) aldeias, ou pequenas comunidades, funcionam doze (12) escolas do ensino básico, fundamental e uma unidade com ensino médio, a escola Capitão Dena, localizada na comunidade de Caatinga Grande, já bem próxima à saída do território indígena.

Atualmente, 150 professoras/es atuam nas doze escolas da comunidade e também na Ilha da Tapera, no município de Orocó. Possuem contratos vinculados à Secretaria de Educação de Pernambuco, com gerência situada em Petrolina. Neste sentido, diversas ações dependem de uma relação burocrática com agentes do Estado, que segundo me contou Cláudia Truká, uma das representantes na gestão escolar, terminam por inibir formas de gestão mais autônoma por parte dos/as professores/as.

Como ação reflexiva de todo um movimento associativista indígena nascido entre os povos indígenas em Pernambuco, entre os fins dos anos 1980 e início dos 1990, no conjunto de ações da política indigenista (Fialho, 2007), a Comissão de Professores e Professoras Indígenas de Pernambuco nasce como uma comissão para pensar e promover políticas voltadas ao projeto de educação escolar indígena nos territórios indígenas. Um importante e chave aliado neste contexto é o Centro de Cultura Luiz Freire, organização não-governamental situada em Olinda e que desde os anos 1990 promove e articula projetos de educação nas comunidades indígenas.

Num contexto de mudanças estruturais, que envolveram a luta pelo reconhecimento do grupo, de suas particularidades culturais e formas de organização próprias, o projeto de Educação Escolar Específica, Diferenciada e Intercultural vem sendo construído pelo povo Truká há cerca de quinze anos. Através de processos de formação e que já se configuraram prática na educação escolar do povo Truká, é perceptível elementos de uma particularidade presente no cotidiano escolar, que são próprias de comunidades que compartilham uma crença comum, uma origem comum, práticas religiosas comuns e, certamente referenciais culturais que fazem parte da organização da comunidade no seu cotidiano.

Podemos identificar os seguintes temas, considerados “eixos norteadores” do Projeto político pedagógico do grupo, por serem elementos centrais na luta de reconhecimento do grupo perante a sociedade regional e nacional³³:

- a **Terra**: importância da terra para os Truká, tipos de cultivo, demarcação, formas de sobrevivência, preservação da Terra, retomada, limites da área indígena, lutas e organização;
- **Aspectos geográficos**: tipos de solo, localização, rio São Francisco, caatinga
- **Plantas medicinais**: partes da planta, importância, utilidade, espécie, planta usada pelos velhos, receitas, etc.
- **Vocábulo**s: dicionário Kiriri, palavras usadas nos rituais, palavras usadas pelos velhos e comunidade;
- **Rituais**: Toré, trabalho de ciência, toante, jurema, atavios, religião;

³³ “Currículo, temas e conteúdos específicos”. In: Projeto Político Pedagógico do Povo Truká.

- **Artesanato:** Variedade de sementes, produção de atavios, trabalho com barro, produção de tintas;

- **Origens:** Nomes das Ilhas, das escolas, do povo;

- **Festas:** São Gonçalo, Nossa Rainha dos Anjos, São Francisco, Retomadas, festas juninas;

- **Pontos históricos:** Igreja Velha da Assunção, Ilha da Onça, Ilha da Favela, Ilha do Boi, Ilha do Camaleão, Ilha do Calabouço.

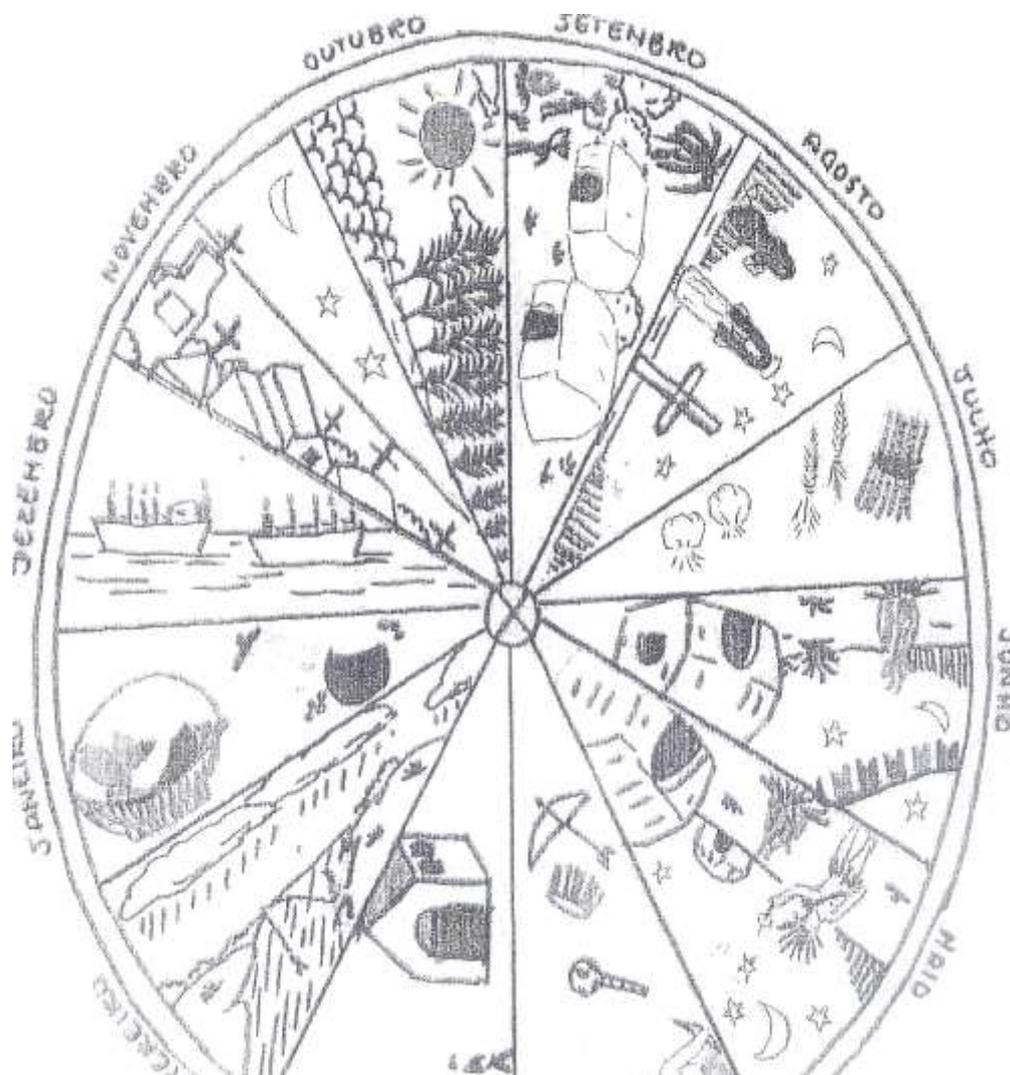
Ilustração da Organização Social, no Projeto Político Pedagógico



No centro do cruzeiro, está a comunidade, seguida da representação do cacique, do conselho de lideranças que existe em cada aldeia, sendo o topo as crianças e a base de sustentação de todos os representantes, os anciãos. Assim está disposta a organização social do povo Truká e representada no Projeto Político Pedagógico da comunidade.

Muito interessante destacar uma simbologia que, ao mesmo tempo em que se apresenta sincrética, se revela em muitas especificidades, a começar pela disposição não hierárquica das pessoas que compõem a comunidade. Nos extremos da cruz, as organizações que estão em contato direto com as agências de fora, indigenistas e do Estado, e que também são responsáveis pela interlocução com toda a comunidade e o corpo de lideranças. Destaco então, a Aritruká, a Associação de Rizicultores Truká, a OJIT, Organização de Jovens Truká e a OPIT, Organização de Professoras/es Truká.

Calendário contido no Projeto Político Pedagógico do Povo Truká



É importante perceber que o calendário escolar segue as datas e épocas relevantes para a comunidade Truká, sendo importante diferenciar, por exemplo, diversos dias festivos que são comemorados pela sociedade não índia e que não são celebrados pelos Truká. Destaco as ilustrações que recorrem às festas religiosas (agosto) e à época de cultivo. No calendário faz-se também referência ao tempo de colheita de sementes para a realização das aulas de artesanato. Logo, determinadas aulas são condicionadas pelo clima e estação. Segundo a articuladora pedagógica Lucilene, atualmente existem quatro (04) professores/as de Arte Indígena, que se revezam nas aulas das doze escolas da comunidade. Interessante indicar que todos os professores têm relação expressa com a religiosidade, tendo em vista que a feitura do artesanato está totalmente atrelada a aspectos de proteção, de cura, além da eficácia estética da identificação simbólica do grupo.

Tive a oportunidade de conhecer mais proximamente uma das professoras, filha de um mestre do artesanato indígena Truká, Seu Antonio Procópio. Cícera Procópio, mãe de 3 filhos, é professora de artesanato e arte indígena em três escolas da região leste da ilha. Ela expressa muito orgulho na profissão e é muito querida pelas crianças. Conta que algumas delas já fazem e dão de presente ou vendem e adoram. Cícera me contou da importância que tem de mostrar as crianças de hoje a importância do artesanato para o povo Truká, e do que o compõe, isto é, sua esfera simbólica. Todas as sementes, cipós e madeiras, geralmente trabalha com as nativas, estão vinculadas à uma força particular e natural, do “mundo dos encantos”.

Ainda em conversa com a articuladora pedagógica Lucilene, ela conta que um dos professores de artesanato, que conhece bem a história, leva os alunos para onde “estão enterrados os mortos”, porque é importante que os alunos saibam. Reconhecer os espaços sagrados da comunidade, que possui ruínas da época da colonização, e espaços

naturais sagrados, tais como trechos, corredeiras e ilhotas, é uma maneira de fazer os estudantes conhecerem e valorizarem o passado da comunidade e a territorialidade.

Ainda falando do artesanato, todos os professores consideram importante a aula fora da sala de aula, pois

Uma coisa é o professor chegar na sala com o caroá, falar do caroá. Outra coisa é levar os alunos para eles conhecerem. E a gente precisa de uma filmagem, também, o professor nos coloca essa necessidade, porque não é toda época que tem caroá.

3.3.3 Caracterizações da Escola do povo Truká:

Escola Indígena Acilon Ciriaco da Luz³⁴



Pátio externo às salas. Alunos merendando.

³⁴ Registros de campo de Dez. de 2013 e Abril de 2014.



Meninas leem na biblioteca durante recreio.



Área externa da escola. Meninos jogam futebol.

Em entrevista com a articuladora pedagógica da comunidade, ela afirmou que o povo Truká hoje vivem “num dilema entre reconhecer suas particularidades e o que é universal”, pois sentem a dificuldade no reconhecimento da sua cultura, por vezes estereotipada e folclorizada pelos modos da educação escolar de hoje. No entanto, quando os Truká se reconhecem neste processo de luta, que vai desde a conquista pelo reconhecimento do território, pela legitimação de sua identidade étnica, estes aspectos também são trazidos para a agenda política de sua educação escolar, figurando como luta pela conquista dos direitos coletivos, da história e da atualidade e que devem ser, portanto, evidenciados na sua prática pedagógica. Admite-se aqui também a dimensão da interculturalidade enquanto ferramenta pedagógica (WALSH, 2010) e que está no projeto da Educação escolar diferenciada dos povos indígenas.

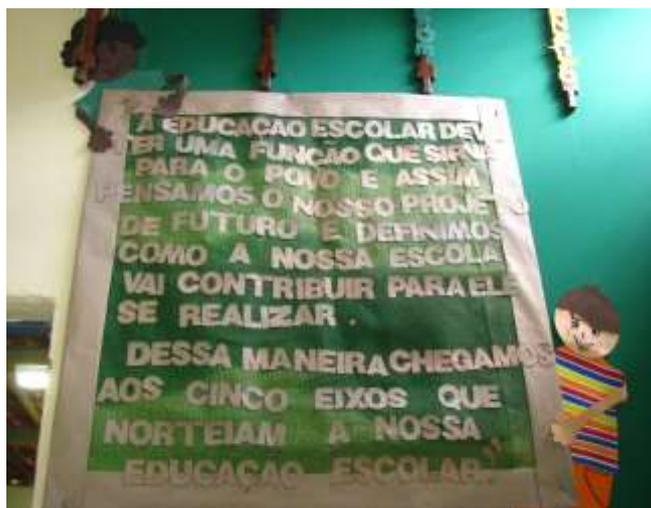
Durante a observação da prática docente na escola Acilon Ciriaco da Luz, na comunidade Truká, foi perceptível, a todo tempo, uma necessidade de tradução por parte dos sujeitos pedagógicos, no caso, professoras e estudantes observados em suas práticas e interações sociais. Do mesmo modo, a interculturalidade enquanto projeto de educação diferenciada admite também uma conotação política, se apresenta como um dispositivo da etnicidade, pois também se articula com outras esferas da luta por direitos. É patente que o discurso acerca da interculturalidade, esta enquanto projeto, é alicerçado por um acionamento num conjunto de ações de etnicidade por parte dos povos indígenas, realidade também observada na experiência de atuação política de professores/as indígenas. Nas palavras dos próprios Truká, sua educação tem que ser intercultural:

... Porque a escola tem que dialogar com os conhecimentos da sociedade envolvente. Nossas crianças têm que entender que cada povo tem sua cultura própria, diferente uma das outras. E que não há cultura nem pior nem melhor. Que as culturas são diferentes (Projeto Político Pedagógico do Povo Indígena Truká).

3.3.4 Algumas imagens das escolas e do cotidiano escolar³⁵:



Cartazes ilustrativos na escola *Acilon Ciriaco da Luz*



³⁵ Na pesquisa, não tirei fotos em todos os momentos/ situações do campo. As fotos que estão presentes no trabalho são de três dias dedicados a registros, em abril e dezembro de 2013 e em abril de 2014.



Cartazes



Pintura representativa do índio, pátio da escola



Parte interna da Escola Acilon Ciriaco da Luz



Estudantes





Entrada da Escola *Maria Rosa do Espírito Santo*



Articuladora pedagógica da Escola *Maria Rosa do Espírito Santo*, depois da entrevista

Capítulo 4. A construção metodológica da pesquisa: contextos empíricos e narrativas discursivas

Concordo com Foucault quando diz que o que nos falta, não é uma “teoria do sujeito cognoscente”, mas uma “teoria da prática discursiva” (...). O que fica é a exigência de se pensar essa relação do sujeito com as formações discursivas como uma articulação, pois todas as articulações são, mais apropriadamente, relações “sem qualquer correspondência necessária”, isto é, fundadas naquela contingência que “reativa o histórico”

*Stuart Hall,
2000*



4.1 A pesquisa qualitativa: em busca de narrativas discursivas nas vozes e práticas sociais

As reflexões lançadas por Stuart Hall nas linhas acima me fazem situar o caminho metodológico para a pesquisa, que busca compreender diferentes linguagens de práticas discursivas na prática docente, em culturas escolares, por sujeitos e vozes situados em contextos sociais diferenciados. A inquietação para a análise das práticas discursivas se insere justamente nos caminhos onde resolvi construir meu objeto de investigação. Ao propor a investigação na região sertaneja de Pernambuco, pensando a prática docente acerca da temática indígena, criaria um vácuo analítico se não atentasse para seu contexto empírico, onde encontramos as Terras Indígenas e tantos outros grupos e povos tradicionais.

Dessa forma, tomei como objetivo perceber a temática indígena no campo educacional, abrangendo meu olhar para contextos e experiências de contextos escolares indígenas e não indígenas. Não atentar para estes sujeitos, a meu ver, caracterizaria uma falta de aceno à construção social em curso dos povos indígenas no protagonismo de ações referentes à sua presença nas culturas escolares e nos conteúdos pedagógicos nelas presentes.

Apesar de não querer propor um estudo comparativo, foi perceptível identificar realidades bem diferentes, ainda mesmo que dentro de práticas pedagógicas com metodologias por vezes similares. Fica claro identificar que a temática indígena trabalhada enquanto conteúdo pedagógico na escola dos não índios em nada se aproxima com a realidade intersocietária desta região do estado, o que nos dá a necessidade de pensar a necessidade de revisão no olhar pedagógico acerca dos conteúdos pedagógicos do campo educacional.

Foi neste percurso de construção da pesquisa que identifiquei a categoria “interculturalidade” para pensar nas possibilidades de reflexão sobre a temática indígena, através da busca pela compreensão das articulações presentes nas práticas discursivas, que tanto operam na ruptura de representação, quanto na (re)ordenação destas, e de inclusive, pensar numa possibilidade de ampliar o conceito de interculturalidade, o entendendo enquanto prática discursiva polissêmica.

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa e toma as práticas discursivas da temática indígena para identificar e compreender, por meio da observação e vivência de práticas pedagógicas, como vem sendo construído o debate sobre a história, os processos sociais, a diversidade étnica e cultural sobre os povos indígenas, no cotidiano de culturas escolares, considerando as mudanças ocorridas nas duas últimas décadas relativas às políticas educacionais voltadas para o tema da diversidade e da interculturalidade.

Ao trazer o debate sobre práticas discursivas, se torna patente elencar o conceito de ‘discurso’ que lhe é inerente, ao passo que situo a perspectiva metodológica adotada para a análise das práticas discursivas. Dentro da perspectiva metodológica adotada, Dominique Maingueneau (1997)³⁶ compreende que as práticas discursivas se dão em suas comunidades de enunciação, e são nesses espaços que “o discurso circula” (1997: 62). Assim, “para analisar a discursividade é preciso tornar complexo o que se entende habitualmente como condições de produção” (idem: 63).

³⁶ Dominique Maingueneau é um autor que utilizo na sua contribuição metodológica, tendo em vista que suas reflexões se inserem no estruturalismo francês. Na medida em que trago sua discussão metodológica, me restrinjo ao uso das categorias de “formação discursiva” e de “práticas discursivas”, atentando para o elemento da “ruptura” ao qual o autor se refere.

Para atento a estas práticas, é preciso identificar, segundo o autor, não o ordenamento do discurso, mas sim, busca-se identificar como os sujeitos constroem seus lugares de enunciação com base nos seus acionamentos de diferenciação. Na análise, define,

Deixar-se-á de lado aqui tudo o que depende das coerções genéricas e das coerções da formação discursiva considerada, para observar unicamente como o sujeito constrói a cenografia de sua autoridade enunciativa (1997, p.44).

Nesta perspectiva de análise guiada fenomenologicamente pelos contextos e situações sociais elencadas acima, construindo enquanto material empírico, “os enunciados totalmente orais ou textos previamente escritos como artigos, documentos, informes, comunicados, estudos, formulários” (IÑIGUES, 2004, p. 131), buscando evidenciar elementos qualitativos de análise. É importante, portanto, situar quão diverso foi o cenário de investigação por mim escolhido, simplesmente por ter tido acesso a ele e por não querer desconsiderar a riqueza de dados que ora estavam sendo a mim apresentados.

Estive presente no que chamo de “culturas escolares”, tanto do contexto indígena, quanto do contexto não indígena, bem como estive também além do espaço escolar em si. Da mesma forma, é importante sinalizar a diversidade de professores, com diferentes níveis de formação e em diferentes contextos de atuação que foram interlocutores da pesquisa. Tive interlocutores professores, cuja prática docente observei e de cujo contexto de formação participei e no qual foi possível a construção de dados, levando em conta que, mesmo sendo estudantes neste contexto, já atuam há bastante tempo na rede de ensino básica de escolas municipais e estaduais de Petrolina e Bahia. Fundamental, neste aspecto, é considerar que o contexto de formação me possibilitou acessar um dado momento de produção discursiva em reelaboração, possibilitando

ainda mais o olhar para eventos de ruptura e reconstrução acerca da temática indígena, cuja abordagem por vezes fica tão condicionada às situações e eventos específicos. Considerei, assim, esse ambiente, além do da prática docente em si, como um importante cenário de observação e análise de categorias como “diferença”, “diversidade”, e quais as compreensões destes professores com relação à temática indígena neste conjunto.

Embora sob diversos meandros, compreendo que estou trazendo a reflexão sobre atores sociais em situações e contextos que correspondem à dinâmica social presente na categoria “cultura escolar”. Por sua vez, destaco diferentes trilhas e contextos empíricos que me permitiram entender diversas vozes atuando em culturas escolares distintas, cujas práticas discursivas da temática indígena observadas, advindas da minha intervenção ou não, se definiram de maneira particular, em cenários pedagógicos também diferenciados e onde foi possível situar expressões da interculturalidade.

Situei meu campo, basicamente, nas cidades de Petrolina e em Cabrobó, na T.I. Truká e a partir de uma experiência de docência em curso de formação de professores de municípios do norte baiano (ver mapas em anexo). Apesar de ser importante situar estas localizações, prefiro identificar a experiência empírica em “entre-lugares”, como sinalizou Marc Augé (1999), para pensar as práticas sociais discursivas por mim analisadas, já que a análise foi tecida num conjunto de diferentes situações sociais observadas e onde a temática indígena foi suscitada.

O objetivo da pesquisa, portanto, foi chegar às estruturas de ordenação do discurso e de ir além delas, atentando para a heterogeneidade e para o contextualismo radical observados nas práticas discursivas sobre a temática indígena, identificando conexões e processos de ruptura destas estruturas de ordenação da linguagem, que

caracterizam rupturas de representações, e reconstruções/reelaborações de sentidos, conforme apontam a perspectiva analítica de Maingueneau (1997) e Spink (2004).

De acordo com as falas observadas em ações pedagógicas e nos grupos de discussão, pude identificar categorias temáticas (ausentes e presentes no discurso), e que serão mais à frente descritas e analisadas. Estas aludem ao debate sobre a temática indígena e em termos específicos, ao intercultural e à interculturalidade. Estas referências temáticas aparecem nas práticas sociais discursivas e aqui retrato-as enquanto sentenças, frases, palavras, que são carregadas de sentido e pautadas, tanto numa ordem discursiva prévia e pré-determinada, mas também livres à constituição e à mudança, ou, em termos de Maingueneau, livres à *heterogeneidade* (Maingueneau, 1997). À esta heterogeneidade atribuímos os diferentes contextos e linguagens que fazem possível a formação discursiva e seus contextos de identificação, diferenciação e posicionalidade/situacionalidade (Hall, 2000).

Desse modo, por querer ir além da análise do conteúdo das representações sociais sobre os povos indígenas, mas bem, situar o lugar em que novas elaborações vêm sendo construídas, procurei situar meu campo empírico fora do contexto em que a temática indígena fosse inevitavelmente trabalhada, tal como no oficial Dia do Índio, 19 de abril. Esta vontade se deu por querer desassociar o caráter estigmatizante que esta data carrega no imaginário escolar e da sociedade como um todo. Por isso, contrariamente ao que foi esperado por algumas professoras da escola estadual em que realizei a pesquisa, sempre deixei claro que meu interesse estava em ver como a temática indígena estava sendo trabalhada de “modo transversal” na escola. Este posicionamento me rendeu interessantes questões, que terminei por situar uma outra estrutura de estigmatização existente na prática docente, mesmo sob o efeito do atento à diversidade e as novas exigências do Estado, em trazer o debate sobre as relações

étnico-raciais. Isto é, mesmo ficando “longe” do caricatural e folclórico Dia do Índio, minha observação me levou a identificar um índio revisitado, porém dentro de um novo modelo homogeneizante, mesmo dentro de certos parâmetros que indicam o reconhecimento da diversidade, num “caldo de culturas”.

A maior parte dos contextos da investigação foram etnografados, o que traz relevo à contextualização das situações observadas e os dados que aí emergiram. Num sentido mais amplo, se deram, como dito, num fluxo de tempo mais ou menos próximo, num período de dois anos (2012-2014), entre observações assistemáticas dadas no contexto da docência, no início da interlocução com os sujeitos de pesquisa, e concomitantemente ao amadurecimento das leituras teóricas da perspectiva decolonial, que me fizeram construir diferentes corpus para análise, e onde identifiquei as práticas sociais discursivas por meio da prática docente de professores indígenas e não indígenas.

4.2 Descrição dos contextos empíricos e a escolha das categorias temáticas para análise

Trabalho a partir da identificação de uma “heterogeneidade discursiva”, suscitada em contextos e situações de diferentes culturas escolares. Estas narrativas discursivas estão repletas de continuidade, ruptura e reelaboração e foram capazes de compor sentidos diferenciados com relação aos povos indígenas. Identifiquei que nestes processos circunscrevem elementos de identificação/ diferenciação e posicionalidade/ situacionalidade com relação à temática indígena, dando pistas para pensar a (im)possibilidade da interculturalidade nos contextos investigados.

Assim, a pesquisa empírica se articulou com momentos de docência em que estabeleci grupos de discussão para debater sobre a temática indígena, com estudantes de ensino fundamental e com estudantes de ensino superior. Como forma de complementação, analiso dados etnográficos a partir da identificação de categorias pertinentes à análise.

Em síntese, realizei:

1) Observação e registro etnográfico no contexto escolar de uma escola pública (2012-2013) urbana, situada em Petrolina (PE), realizando diversos relatórios etnográficos, com cerca de 20 visitas, observando a interação e prática docente de uma professora de História numa turma de ensino fundamental II, através de uma ação pedagógica acerca da temática indígena. Também acessei ao material didático e do qual resultou a prática docente observada, buscando compreender a relevância da utilização do livro neste contexto e como os estudantes construíram suas compreensões acerca da temática indígena;

2) No segundo semestre de 2012, por meio da participação como docente da disciplina “História e Cultura dos Povos Indígenas”, realizei dois grupos de discussão com um grupo de estudantes, no contexto de formação da Licenciatura em História. O grupo de cerca de vinte (20) estudantes já atuam, em sua maioria, enquanto professores do ensino fundamental de escolas públicas de cidades do norte da Bahia³⁷.

³⁷ Atuei como professora colaboradora da disciplina de Culturas e Histórias Indígenas, que vem sendo recentemente ofertada no currículo das Licenciaturas, neste caso, a de História, da Universidade Estadual da Bahia, Uneb, Campus Juazeiro. Os/as estudantes, que, em sua maioria, atuam como professores/a da rede de ensino básico da Bahia, foram interlocutores dos debates/ grupos de discussão. A ideia seria, inicialmente, observar a prática docente de um número significativo deles, no entanto, não tive grande adesão, com exceção de um casal de professores de História da Escola da Comunidade de Maçaroca, zona rural de Juazeiro, que demonstrou interesse em participar do levantamento. Dessa forma, na maior parte dos casos, me guiei pelas falas dos/as professores/as, em dois grupos de discussão realizados e em cinco planos de aula acessados aleatoriamente, para análise do contexto de construção do conteúdo

Neste contexto de formação, buscou-se compreender o modo como vêm sendo elaboradas discursivamente as noções acerca da história e atualidade dos povos indígenas, e quais as categorias recorrentes utilizadas por estes professores/as ao abordarem tais conteúdos. Para tanto, foram analisadas as falas provocadas em grupos de discussão, em que categorias temáticas se ressaltaram a partir do debate de determinado conteúdo pedagógico.

3) Observação e registro etnográfico da prática docente de uma escola indígena, no povo indígena Truká, com acesso a um material didático trabalhado na sala de aula;

4) Entrevistas narrativas e observação de dois eventos políticos do movimento indígena de Pernambuco, dentro do contexto de debate sobre seu projeto de Educação Específica, Diferenciada e Intercultural. Em ambos contextos destaco as práticas discursivas expressas no contexto político da etnicidade. Realizei entrevistas narrativas em praticamente todas as idas a campo, mas estritamente com professores/as indígenas e não indígenas.

Assim, o seguinte mosaico de fontes de dados foi montado, sob a perspectiva de analisá-los enquanto práticas discursivas. Foi importante resgatar, nos registros etnográficos, os elementos narrativos mais densos que correspondam à problematização aqui trazida. As categorias presentes em cada *corpus* de análise construído correspondem aos elementos que traduzem a disposição das formações discursivas com relação à percepção sobre a temática indígena compartilhada por professores/as e estudantes, a partir de diferentes fontes de enunciação deste discurso.

pedagógico, através das práticas discursivas situadas nestas diferentes, porém conectadas, linguagens.

Desse modo, no contexto da formação docente, divido minha análise em duas sessões, sendo a primeira traduzida por um momento de contato inicial com a temática indígena e onde elementos de um “senso comum compartilhado” são observados. É nesta seção, inclusive, que o olhar acerca do índio como parte da história ainda se apresenta nebuloso por parte dos estudantes, transparecendo certa perspectiva historicista, porém restrita ao que se entende comumente como “pré-história”³⁸. Além disso, foram nesses momentos que estereótipos relativos aos índios estiveram mais presentes nas falas dos interlocutores, e onde identifico a presença mais forte de discursos instituídos, a presença da ordem discursiva.

Ao mesmo tempo, e numa segunda perspectiva de análise, situo meus interlocutores no processo de rupturas e reelaborações com relação à temática indígena, sendo perceptível um interesse despertado pela atualidade dos povos indígenas, no contexto do debate sobre diversidade e relações inter-étnicas, das particularidades e onde a temática indígena no Nordeste é revelada. Revelada sob diferentes óticas, que analiso também como parte de uma reelaboração que está em curso e que pode contribuir para novos olhares pedagógicos, num sentido intercultural.

Com relação à prática docente indígena, também caracterizo uma diferenciação entre as professoras e ações pedagógicas observadas; uma professora já licenciada em Pedagogia e no Curso de Licenciatura Intercultural; uma professora que atualmente

³⁸ Lembro que foi bem interessante a discussão sobre a inserção da ideia sobre uma história pré-colonial, (trabalhada pelo outro professor da disciplina, André Luiz Proença, que tem formação na Arqueologia), em contraposição à noção de pré-história, reconhecendo, assim, a presença indígena com outro olhar. Observamos aí que este foi um dispositivo para alguns deles começarem a falar de seus antepassados, obviamente, de um passado colonial, mas foi interessante ver que o centro do debate mudou, houve uma posicionalidade do passado remoto para um passado menos distante, alguns rememorando falas de avós, dando-se conta que a história oral de muitos de seus antepassados poderia se relacionar com a “presença indígena” deste passado pré-colonial, e que pode estar além de pinturas e gravuras rupestres. Interessante demarcar a presença de uma professora que vive na região de Irecê e que sempre se dedicou no trabalho com um Sítio Arqueológico localizado no norte baiano, de conhecimento considerado, e o que atribui à experiência o interesse pelo curso de História.

passa pela formação da Licenciatura Intercultural; e uma terceira professora, que substitui a presença da professora anterior, para possibilitar a permanência desta última no curso de formação.

Estas diferenciações poderiam ser irrelevantes se não estivesse centrada nas possibilidades individuais de produção das práticas discursivas e como, de certa forma, o aspecto da formação das professoras se tornou elemento chave para entender as mudanças discursivas com relação à própria temática indígena.

A pesquisa revelou que a temática indígena reproduzida, tanto nos contextos escolares não indígenas, quanto indígenas, possui o mesmo componente de colonialidade de saber, onde prevalece o índio imaginário e estereotipado. No entanto, foi possível observar que a prática pedagógica³⁹ existente na escola da comunidade indígena Truká se configura de maneira diferenciada, dadas suas dimensões étnica e intercultural.

A questão da interculturalidade no contexto da prática social docente indígena se dá em duas esferas, cuja análise será exposta no decorrer do trabalho: a esfera da própria dimensão intercultural mediada nas relações sociais de estudantes e professores/as, na cultura escolar investigada, e a esfera da interculturalidade enquanto dispositivo da etnicidade dos professores indígenas, quando defendem o projeto político pedagógico por uma Educação Específica, Diferenciada e Intercultural, sendo uma das bandeiras políticas mais atuais, o reconhecimento da categoria de “professor/a indígena”. Aí analiso a interculturalidade num “campo de disputa” (Restrepo, 2010),

³⁹ Aqui utilizarei os termos *prática pedagógica* e *prática docente* como complementares, mas entendendo que a prática docente está contida na prática pedagógica, pois esta última indica um conjunto de mecanismos que expressam a formação, o projeto político pedagógico, assim como o planejamento dos conteúdos didáticos e a cultura escolar que lhe é inerente, além da prática docente em si. Ao me referir à prática docente, especifico a ação pedagógica realizada na abordagem da temática indígena pelos professores indígenas e não indígenas, nos contextos investigados.

Em todos os cenários da pesquisa foi possível me utilizar das categorias analíticas de Stuart Hall (2010) de “identificação” e “diferenciação”, nas quais operam formas de “negociação”, “posicionalidade” e “situacionalidade” das identidades. Com isso, foi possível compreender o jogo múltiplo de linguagens acerca da temática indígena, ativado por atores sociais indígenas e não indígenas e entre as quais é possível identificar elementos de uma colonialidade de saber, ao mesmo tempo de ruptura destes elementos, por meio de reelaborações e contra discursos discursivos.

4.3 As categorias de identificação, diferenciação e posicionalidade:

De acordo com os contextos empíricos trilhados, percebeu-se que tocar a temática indígena fenomenologicamente⁴⁰ entre os interlocutores me possibilitaria ampliar o cenário em que uma suposta “temática indígena” poderia ser apresentada sistematicamente enquanto conteúdo didático, pois várias foram as situações sociais em que, por exemplo, se falou em “identidade indígena”, “o que representa ser índio hoje”, sobre os “antepassados indígenas”, cujas cargas temáticas nos oferecem elementos interessantes para pensarmos sobre diversidade e interculturalidade e os povos indígenas neste conjunto, naquela região estudada.

Este é um elemento central para estabelecer as conexões entre “temática indígena” e “interculturalidade”⁴¹ nos contextos empíricos investigados. Tanto para

⁴⁰ Tomo o método fenomenológico de Husserl, para quem a imaginação sempre consiste de uma intencionalidade inerente e dinâmica na constituição dos conceitos, conforme aponta Richard Kearney, “The phenomenological method operates on the conviction that there are certain unique modes of consciousness, imagination being one of the most central, which can be experienced in a unique of reflection, free from empiricist and rationalist premises” (KEARNEY, 1998, p. 14).

⁴¹ Como já exposto em discussão anterior, de acordo com as leituras sobre interculturalidade aqui trabalhadas, (ver DIETZ; CORTÉS, 2011; WALSH, 2011^a; CANDAU, 2012, 2011;

Stuart Hall quanto Dominique Maingeneau, salvo suas diferenças teóricas, a identidade é entendida de forma não essencializada, histórica e contextualmente posicionada, e possibilita dialogar com a heterogeneidade dos processos de formação discursiva, que não são considerados fechados, advindos de uma ordem discursiva absoluta.

As noções de identificação, diferenciação e posicionalidade, de Stuart Hall (2000) me ajudaram a pensar nos elementos de conexão entre a temática indígena trabalhada nas culturas escolares. Minha intervenção possibilitou pensar num conjunto de interstícios da interculturalidade, numa perspectiva possível e também impossível. Neste olhar, o contexto e, portanto, o “contextualismo radical” se fazem pertinentes para que se torne possível acessar a “heterogeneidade das formações discursivas”.

As duas categorias são mediadas pela categoria da “diferenciação” também trabalhada em S. Hall e da qual me utilizo para pensar a questão da diferença quando posicionada com relação à temática indígena. Me ateno a uma noção de diferença que põe em cena processos de identificação e diferenciação com relação à temática indígena. A diferença que tanto é solapada no universo homogeneizante de determinadas culturas escolares, como a diferença que é acionada quando aliada aos mecanismos de reconhecimento de identidades, de raças, de papéis sociais, de direitos. Ou seja, preocupa-se com a interação no processo de produção discursiva dos contextos de identificação, diferenciação e posicionalidade, com relação ao que se aborda sobre os povos indígenas. Maingueneau identifica nas linguagens textuais um elemento de

RESTREPO; ROJAS, 2010; CARVALHO, 2009; LUCIANO, 2006; FORNET-BETANCOURT, 2004), podemos dizer que não só vivemos cotidianamente numa realidade multicultural, como estamos todo o tempo mantendo a prática da interculturalidade em tantas esferas sociais. Aqui entendo, seguindo as ideias destes autores, que a interculturalidade só existe na tradução. No entanto, destaco, a partir da experiência empírica vivenciada, que esta tradução nem sempre está relacionada ao diálogo na diferença cultural. Identifiquei que a tradução também passa por relações de poder, de posicionalidade e situacionalidade da diferença, que são capazes de silenciar a dimensão intercultural, por mais que ela exista.

prática discursiva, a partir do ponto de onde se insere a “oralidade” do texto. O que significa dizer que há uma agência na oralidade do enunciado que permite o sujeito transpor significados outros ao que é textualmente falado:

A retórica organizava-se em torno da palavra viva e integrava, conseqüentemente, a sua reflexão o aspecto físico do orador, seus gestos bem como sua entonação. Na realidade, mesmo os corpus escritos não constituem uma oralidade enfraquecida, mas algo dotado de uma "voz". Embora o texto seja escrito, ele é sustentado por uma voz específica: "a oralidade não é o falado", como lembra H. Meschonnic, que preconiza "a **integração do discurso ao corpo e a voz**, bem como a do corpo e da voz ao discurso (1997, p.46).

Aqui o argumento de Maingueneau (1997) é utilizado como fio condutor para a construção do *corpus* de análise. O autor diferencia os conceitos de ‘discurso’ e de ‘enunciado’, entendendo o primeiro enquanto um “enunciado considerado do ponto de vista do mecanismo discursivo que o condiciona” (IÑIGUEZ, 2004, p. 124). A perspectiva da análise das práticas discursivas se diferencia da análise do discurso (AD), tendo em vista que consegue identificar meios de ruptura na formação discursiva, não a tomando como reprodutora passiva de uma ordem estrutural do discurso. Nas palavras de Maingueneau, aí está a heterogeneidade do discurso e na realidade,

Dever-se-á distinguir uma heterogeneidade "mostrada", marcada linguisticamente e uma heterogeneidade "constitutiva" que obriga a repensar a distinção espontânea entre o "interior" e o "exterior" de um discurso (1997, p. 47).

Dessa forma, pude compreender que as práticas sociais discursivas relativas à temática indígena, observadas tanto nas ações pedagógicas quanto nos grupos de discussão, são relacionadas aqui enquanto práticas discursivas orientadas por dispositivos de enunciação, que orientam os modos pelos quais as relações sociais são reguladas (MAINGUENEAU, 1997).

Com a prévia reflexão foucaultiana de ‘formação discursiva’, inicialmente trazida por Michel Foucault (IÑIGUEZ, 2004, FOUCAULT, 1970), e reorientado por

outros autores da escola francesa de análise de discurso, conjugo tal caminho com a perspectiva de análise de Maingueneau (1997) e de Spink (1999). Identifico as práticas discursivas enquanto práticas sociais, na medida em que o que interessa é a análise dos usos sociais da linguagem nos diferentes contextos e situações sociais, cujas funções são guiadas pelas demandas contingenciais do cotidiano e dos códigos e valores culturais dos grupos sociais, ao passo que também são historicamente situadas, a partir de formações discursivas ordenadas e instituídas. Assim, na pesquisa, procurei entender o elemento agenciador destas cenas enunciativas, no caso, professores/as e estudantes, enquanto *sujeitos* e protagonistas das práticas discursivas e possíveis enunciadoreis, não meros reprodutores de enunciados. E, ainda, a formação discursiva pode admitir diferentes lugares de enunciação que também podem ser analisados. Como explica Lupicinio Iñiguez:

Os lugares de enunciação pressupõem instituições específicas de produção e de difusão do discurso. No entanto, não devemos entender por “instituição” unicamente estruturas formais como a Igreja, a justiça, a educação ou outras semelhantes. Trata-se de considerar como instituição **todo aquele dispositivo** que delimite o exercício da função enunciativa, o status do enunciador e dos/as destinatários, os tipos de conteúdos que podem ser ditos, as circunstâncias de enunciação legítimas para tal posicionamento (...) (2004, p. 131).

Numa perspectiva que vai além das Teorias das Representações Sociais (TRS), Mary Jane Spink, em “O discurso como produção de sentido” (1996), faz um exercício que busco estabelecer na tese, que é pensar nos interstícios das elaborações das representações e não me dedicar somente ao conteúdo delas. Se assim o fizesse, tornando fixa a compreensão dos “conteúdos compartilhados” (MOSCOVICI apud SPINK 1996, p. 38), estaria criando, como atenta Spink,

(...) Uma abstração que obscurece a natureza polissêmica dos processos de produção de sentido, a natureza argumentativa dos processos de produção de selvas a partir da interanimação dialógica e

a natureza socialmente construída dos fenômenos sociais, incluindo aí o conhecimento (1996, p. 38).

Se minha pesquisa quisesse se debruçar no estudo do conteúdo das representações, exigiria um olhar quântico para a análise dos conteúdos didáticos, contidos nos livros e materiais pedagógicos que circulam nas culturas escolares. No entanto, e ao mesmo tempo, meu campo mostrou que não atender ao conteúdo dos livros, não poderia situar as conexões responsáveis pelas compreensões e elaborações acerca da temática indígena, dos/as professores/as.

É neste caminho que creio ser possível propor uma análise das práticas discursivas em que se associem tanto o texto, quanto a oralidade e o falado. A ideia não é fazer uma análise da ordem discursiva das estruturas que regem a materialidade do discurso no livro didático, mas de, a partir da compreensão do lugar de onde este é utilizado e por quem é, no caso, o professor na sua prática pedagógica.

Neste exercício analítico, visando à compreensão da temática indígena pela prática docente em diferentes contextos, e, buscando pluralizar as possibilidades de compreensão acerca desta temática, a trazendo para um “contextualismo radical”, foi possível identificar como operam as formações discursivas aí alicerçadas e perceber diferentes expressões da interculturalidade. Assim, entendo que meu exercício analítico segue o caminho proposto por Maingueneau e Spink⁴² no que concerne às práticas discursivas analisadas, tendo como fonte de dados a prática docente e seu contexto de formação, que resultam outra materialidade discursiva, como os enunciados textuais.

A pesquisa ocorreu em diversas fases, durante dois anos (2012-2014), que incluíram:

⁴² Segundo M. J. Spink, dentro das TRS é possível buscar compreender as representações sociais em diferentes níveis de análise, estabelecendo limites na análise destas representações, que tanto operam num nível macro, onde situamos o ordenamento institucional das formações discursivas, como numa perspectiva micro, analisando, portanto, a dimensão individual e subjetiva das representações.

1) A busca às fontes teóricas e metodológicas quanto ao objeto da investigação, isto é, temas ligados ao debate sobre a “temática indígena”, “interculturalidade”, “culturas escolares e campo educacional”. Com referência à abordagem metodológica, acessei tanto uma bibliografia acerca do estudo das Representações Sociais, quanto da Análise de Discurso e das Práticas discursivas, entendendo que, de acordo com o propósito da investigação, a escolha pela análise das práticas discursivas seria a mais coerente;

2) A pesquisa empírica, realizada numa escola pública, numa escola indígena, e a partir de determinada experiência de docência, que possibilitou o levantamento de dados num contexto de formação de professores/as, maior parte deles atuantes na educação do norte baiano e pernambucano, da região do São Francisco. A pesquisadora também fez observação participante em dois eventos do movimento indígena, cujo objetivo era o debate sobre a Educação Escolar Indígena, com a presença de professores/as indígenas e cujas falas também analisei.

Para o levantamento de dados em campo (pesquisa empírica), foram elencados os contextos de enunciação e de produção discursiva e onde foi possível, através do registro etnográfico, identificar os diferentes corpus de análise de práticas discursivas: Assim, estas se compuseram,

1) Nas situações de formação dos professores da rede de ensino básico, a partir da realização de grupos de discussão ocorridos após debates de conteúdos didático-pedagógicos;

2) Na observação e registro etnográfico da prática docente, indígena e não indígena, no debate com estudantes, após ação pedagógica contida em material didático;

3) Na textualidade de ‘planos de aula’ elaborados pelos/as estudantes/professores/as; e no conteúdo textual de dois livros didáticos acessados, que serviram de ferramenta para as ações pedagógicas observadas.

A etnografia do observado não se deu na sua prática tradicional. Isto é, não me dispus de meses no dia a dia da observação nos ‘campos’. No entanto, participei em diversos momentos de situações cotidianas, que me permitiram o registro etnográfico das práticas discursivas nestes contextos, que se repetiram. Sabe-se que a repetição dos fenômenos observados é elemento essencial para a corroboração dos “dados”, no processo de pesquisa. Mas, mais fundamental para a etnografia é o protagonismo do sujeito na produção de sentido de suas práticas sociais, de suas narrativas criadas no contexto e ressignificadas nas ações dos sujeitos. Neste sentido, mesmo não vivenciando o cotidiano da cultura escolar, me restringindo à contextos e situações particulares da prática docente relativa à temática indígena, o registro etnográfico foi ferramenta fundamental para compreender discursos específicos da temática indígena e da interculturalidade.

4.4 Do recurso etnográfico para identificação das narrativas

Buscando dialogar com a perspectiva geertziana de etnografia, é interessante destacar que, prioritariamente para Clifford Geertz (2004), o conceito de cultura define-se num campo semiótico, isto é, no campo dos signos e de significações, onde encontramos dessa forma, elementos para uma “ciência interpretativa, à procura do significado” (2004, p.15). Ou seja, esta noção se encontra no campo das ideias, delimitando a noção deste conceito para o campo do simbólico. Numa linha pragmática de pesquisa, este autor tem seu olhar antropológico na ação e no contexto da realidade interpretada. A aplicação da antropologia interpretativa está na percepção dos que a

praticam. Ou seja, o autor vai afirmar a necessidade de se realizar e de se observar a própria prática da etnografia ou trabalho de campo. Já que esta é uma atividade em que se estabelecem relações, o autor reflete sobre a necessidade de pensarmos a análise antropológica como uma forma de produção de conhecimento.

Através de exemplos gestuais de três indivíduos, o autor aponta três tipos de ações sociais, que identificam papéis e representações culturais. É na interpretação destes gestos sociais, através da “descrição densa”, que o autor propõe o objetivo da etnografia, que seria, “uma hierarquia estratificada d estruturas significantes”, que devem ser apreendidas através de uma observação e descrição densas da realidade, para depois serem apresentadas pelo pesquisador. Geertz (2004) admite a cultura como um fenômeno público e afirma que o devir antropológico não está na descoberta do “status ontológico” do indivíduo, mas sim na representação de sua ação, na importância para com determinada rede de relações sociais. Para o autor existem dois perigos que cercam a interpretação do conceito de cultura, um está em tentar reificá-la, o outro é em considera-la como padrão bruto de acontecimentos comportamentais” (2004, p.21). Daí deve-se existir o cuidado do pesquisador em de fato, compreender o que os “nativos pensam realmente”, através das interpretações particulares que também podem se reduzir apenas a quadros sistemáticos de análise. A intenção de Geertz é *situar-se* no contexto estudado e isto ele considera um constante exercício. Desta forma, o autor considera que o pesquisador tem acesso apenas as informações e seus significantes *marginalmente*, sendo a análise cultural um processo de “adivinhação de significados” (p.30).

Estas reflexões sobre os condicionantes da construção do objeto de estudo que leva em conta a cultura como um conjunto de significados, se torna interessante para pensar que a etnografia, apesar de se compor no processo de pesquisa e de identificar

padrões nas narrativas, jamais será ferramenta objetiva de interpretação da realidade social, e sempre será um conjugado de interpretações que passam, inclusive, pelo crivo da cultura do investigador.

Marli André (2009) entende que a etnografia é fundamental para o estudo da prática educativa, tendo em vista que sua ênfase está na compreensão do processo, “naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais (...) com a maneira própria com que as pessoas veem as mesmas” (2009, p. 29). É neste sentido que a pesquisa, que busca contribuir com as reflexões sobre o modo como a temática indígena vem sendo abordada nas culturas escolares e, ainda, se (e como) a interculturalidade é entendida nesse processo, torna-se importante, portanto, “(...) envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições” (idem, p. 42).

A etnografia, portanto, utilizada sempre que o campo permitiu realiza-la, me levou a perceber, 1) o modo como os professores preparam seus conteúdos pedagógicos, 2) como usaram os livros didáticos e, 3) se outras ferramentas pedagógicas são estimuladas para a abordagem da temática indígena.

Através da análise de práticas discursivas sobre a ‘temática indígena’, entendendo tais práticas dentro de contextos de práticas sociais docentes, indígenas e não indígenas, sejam estas, 1) no contexto de formação docente, 2) no contexto da prática docente e 3) no contexto político de atuação dos professores indígenas. Como categoria analítica para identificar as supostas transformações neste cenário social, que abrange o amplo campo educacional, trago a categoria “interculturalidade” e os seus diferentes usos pelos grupos, a fim de identificar seus sentidos e usos, a partir de dispositivos diferenciados, advindos das agendas do Estado e da prática social.

Como se pretende extrapolar os limites da categoria “temática indígena”, é importante destacar que na pesquisa foram investigados ‘corpus’ de formação discursiva diferenciados, o que nos traz elementos para compreender o que convencionalmente chamaríamos de “temática indígena” e de “interculturalidade”. Não caberia, portanto, permanecer tratando a ‘temática indígena’ enquanto pura e simplesmente um corpus de conteúdo de conhecimento, não atentando para a agência dos próprios sujeitos indígenas, seja em seus contextos de acionamento político na ‘esfera pública’, ou no seu contexto de cotidiano escolar. Se assim o fizesse, permaneceria no âmbito do estudo das representações sociais, deixando de lado as reflexões que os professores indígenas vêm protagonizando no conjunto de mudanças, enquanto também intelectuais e produtores de conhecimento. Estas novas configurações abrem espaço para pensarmos na importância e responsabilidade em torno da construção de novos olhares com relação ao conhecimento *sobre/pelo/com* os povos indígenas, numa perspectiva que seja coerente com o protagonismo dos grupos neste processo, entendendo a dimensão de interculturalidade e etnicidade aí evidenciadas. E por tratar-se da construção de novos *olhares para a educação*, neste complexo ‘campo intersocietário’, a interculturalidade apresenta-se como uma categoria importante e pode nos trazer novas perspectivas de análise. Com a particularidade presente no debate sobre a questão indígena no Nordeste, quer-se contribuir com o olhar com relação às populações indígenas e no conhecimento sobre suas diversas historicidades, suas múltiplas trajetórias particulares da interculturalidade. Do mesmo modo, quer-se situar o modo como a escola não indígena, ainda “diferenciadora” e “integracionista”, sob vários aspectos, vem construindo o diálogo com a diferença e com a interculturalidade numa dimensão mais prática.

Se pensarmos que os interlocutores da pesquisa, índios e não índios, vivem em contextos intersocietários, de confluências conflitivas e ao mesmo tempo harmoniosas,

ora patentes, quando das lutas e ações coletivas da etnicidade, ora silenciadas sob a ótica do falso exotismo, da estereotipização e estigmatização ainda presentes, como se viu, em diversos meandros do universo social investigado, é possível, então, pensarmos na possibilidade de situar outras maneiras de se conhecer os povos indígenas no Nordeste, através do reconhecimento intercultural da diversidade da temática indígena, buscando elementos para uma prática pedagógica pautada na interculturalidade. Nesse sentido, busquei contribuir com o atento à dimensão contextual da prática intercultural em diferentes dimensões, enquanto práticas sociais vivenciadas discursivamente, buscando, assim, construir um leque de compreensões acerca da interculturalidade, a partir dos parâmetros do amplo debate sobre a diversidade e os povos indígenas como atores sociais destes processos, pensando na possibilidade de diálogo possível entre os povos indígenas e outros grupos sociais que vivenciam a diversidade dos contextos escolares.

Capítulo 5. Rupturas, (re)elaborações dos/sobre os povos indígenas: análise de contextos e experiências em culturas escolares

A formação continuada tem que levar em consideração os povos que vão ser atendidos...queremos um sistema próprio de educação escolar indígena. O país é pluriétnico, mas alguns políticos veem a diversidade cultural como um empecilho para que eles continuem seus projetos capitalistas, egoístas.

Issor

Truká, 2013



5.1 Das categorias temáticas ausentes, presentes e silenciadas nas culturas escolares: entre rupturas e continuidades discursivas

O quadro de análise das práticas discursivas dos interlocutores é múltiplo, porém correspondente ao que aqui entendo enquanto práticas discursivas inseridas em culturas escolares, em diferentes contextos, linguagens e situações sociais. É importante mais uma vez lembrar que este estudo não pretendeu desenvolver uma análise comparativa entre as culturas escolares e práticas discursivas indígenas e não indígenas; Sim, pretende situar o mosaico ambíguo de possibilidades de expressão da temática indígena e da interculturalidade, a partir dos contextos, linguagens e situações sociais observadas e tomadas como fontes de construção dos dados. Estes dados, no entanto, estão interconectados numa formação discursiva que existe num estado de colonialidade de saber e poder, assim verificou-se, operando tanto no contexto da educação formal não indígena, quanto no contexto de educação formal não indígena, incluindo-se o processo de formação dos professores, formação esta reconfigurada, nos últimos anos, em virtude das mudanças nas políticas educacionais, cujos enunciados foram apresentados no capítulo anterior.

Dentro da perspectiva metodológica da análise das práticas discursivas, entende-se que estas representam a “linguagem em ação”. E o que é a linguagem em ação? Segundo Spink (1999) este termo significa as maneiras a partir das quais as pessoas produzem seus sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas. E de que constituem as práticas discursivas? Também seguindo a terminologia de Spink:

- 1) De uma **Dinâmica** – são enunciados orientados por vozes;
- 2) **Formas** – seguem “gêneros de discurso” que interatuam em “conteúdos e geram “repertórios interpretativos”;

Os “repertórios interpretativos” de minha pesquisa serão as práticas discursivas elencadas nas diferentes etapas da investigação. Estas, como dito, se desenvolveram por meio da etnografia, da realização de grupos de discussão e entrevistas abertas/conversas informais. Nestes repertórios operam os seguintes elementos para análise:

- 1) A possibilidade da presença indígena num contexto histórico e contemporâneo e a temática indígena sob o prisma da “visão do paraíso e da homogeneização cultural;
- 2) A percepção da presença indígena no contexto regional e no reconhecimento da diferença e a ausência indígena no contexto regional dado à estereotipização segmentada;
- 3) Possibilidades e impossibilidades da interculturalidade em contextos e experiências diferenciados;

Ilustro abaixo as principais narrativas temáticas presentes nas práticas discursivas, elaboradas e reelaboradas por professores/as e estudantes e que dão conta do debate sobre a temática indígena. Tais categorias surgiram em situações específicas que não são passíveis de comparação, tendo em vista o caráter contingencial determinado nas produções discursivas e os sujeitos que as destacam. As narrativas temáticas não necessariamente expressam palavras, mas sim, sentenças discursivas que correspondem aos contextos de continuidades, rupturas e reelaborações, em contextos de posicionalidade, diferenciação e situacionalidade. Nestas narrativas pretende-se dar ênfase mais às dinâmicas interativas de construção discursiva do que compreender o significados de determinadas práticas discursivas.

É neste sentido que costuro minha análise de práticas discursivas, sempre as captando em contextos abertos em que operam, tanto enunciados quanto discursos. A

análise perpassa, portanto, desde os elementos registrados por meio da etnografia e que produziram sentido, dada a situacionalidade e posicionalidade da temática indígena nestes contextos, quanto nos momentos mais específicos das produções discursivas suscitadas nas falas dos grupos de discussão ou da prática docente.

5.2 As práticas discursivas no contexto e experiência do projeto da Educação Intercultural do povo Truká

5.2.1 As práticas discursivas no contexto da prática docente indígena:

A pesquisa de campo na comunidade Truká se desenvolveu, basicamente, na escola indígena Acilon Ciriaco da Luz, na qual observei o cotidiano escolar, algumas aulas, momentos de intervalo e interação entre os estudantes, realizando conversas informais com estudantes, professoras e um professor.

Etnografei todos os processos observados na sala de aula, cujos conteúdos foram diversificados: matemática, ciências, gêneros da linguagem, artes e história. Busquei, neste contexto, não selecionar elementos de observação quanto à uma “temática indígena”, pelo óbvio dado de que o contexto por si já ser indígena, dado que não precisava direcionar por uma temática a ser contextualizada em análise. Foram cerca de oito idas à comunidade estritamente para a observação do contexto escolar. A intenção aí foi de observar elementos da educação escolar no contexto Truká, buscando relacioná-la dentro de uma construção política e identitária. Neste caminho interpretativo, procurei identificar aspectos da interculturalidade ali construída, com base nos referências de C. Walsh, da “interculturalidade relacional”, “funcional” e “crítica”, tal como projeto. Ao mesmo tempo, não busco definir uma tipificação desse cenário em que a interculturalidade se torna possível, mas bem identificar os sentidos

narrativos que são atribuídos à interculturalidade, em contextos diferenciados. Pude identificar um cenário da interculturalidade enquanto ferramenta pedagógica, bem como, a partir do olhar sobre as interações entre estudantes e professoras, identificar um modo próprio de se relacionar com outro, num fluxo de situações de interação, tradução e diálogo com a diferença.

As aulas, inicialmente, foram escolhidas de maneira aleatória, mas depois percebi uma tendência nas professoras em me conduzir as aulas que, para elas, seriam de tema indígena, propriamente, tais como as que ressaltavam a identidade étnica do grupo. Esta foi uma situação interessante, dado que minha ideia era justamente ver a prática pedagógica em si, sem me atentar para o olhar para a “temática indígena”, tal como acontece na prática pedagógica da educação formal não indígena. Neste contexto que encarei como mais um cenário de posicionalidade e diferenciação, vindas das próprias professoras, é interessante pensar nos usos do jogo da diferença, como formas a mostrar uma educação específica, diferenciada e intercultural, para a pesquisadora que veio de fora...

Dito isto, coincidentemente ou não, o fato é que tive acesso a duas aulas que, através de linguagens e narrativas diferentes, trouxeram o debate sobre a “temática indígena”. Na primeira aula observada, com um público infantil multiseriado, e bem diversificado, a professora (substituta da professora permanente, que encontrava-se no curso de Licenciatura Intercultural, em Caruaru) trabalhou o conteúdo “alimentação indígena”, pedindo para as crianças darem exemplos sobre alimentos indígenas. Aí foi interessante notar que estes faziam referência aos alimentos citados no livro didáticos deles, ao mesmo tempo e que zombavam com o tema:

“índio que é índio come peixe cru”

Outros temas indígenas também foram pontuados, tais como, “onde vivem/ vivem em ocas”; “tinta usada para pintura/ urucum”, entre outros aspectos tidos como elementos indígenas.

Interessante foi perceber que a atividade reproduziu as mesmas simplicidades discursivas que são elaboradas nas escolas não indígenas, ao passo que anedotas eram colocadas sobre o que seria a “identidade indígena”.

Interessante notar que aí não está em jogo questionar velhas representações, pois, aparentemente estas não causam estranhamento, nem identificação. Pois sabem que são índios Truká e que não necessariamente comeriam peixe cru.

Viu-se um conjunto de jovens que por si só já se traduzem diferentes pelas particularidades comuns que os cercam e que estão ligadas ao seu modo de vida, as suas manifestações, crenças, e que, portanto, são o que de fato definem os Trukás enquanto Trukás.

Neste movimento, foi interessante, no entanto, perceber elementos de contraste com alguns conteúdos que são abordados na escola não indígena, mas que não se apresentam de forma assintomática da mesma maneira, justamente pelo contexto indígena inerente, que ultrapassa a própria esfera da estereotipização, advinda das estruturas discursivas presentes em enunciados presentes nos livros didáticos, por exemplo.

nome de cinco animais que precisam de asa para se locomover. Escuto que muitos recorrem aos pássaros comuns na comunidade... anam, outro menino falou tuano é ave? E a profa. pergunta- tuano tem asa? Sim, (coro) então, é ave.

Tia, pinguim voa?

Desde quando?

Tia, quero fazer o último;

Como vc vai fazer o derradeiro antes de começar?

Tia, lagartixa é com x ou ch?

A profa. segue, pedindo para os alunos citarem o nome de outros animais que podem se deslocar utilizando as nadadeiras...Daí escutei “tucunaré”. Na sala, muitos cartazes com a classificação de animais. Na hora da correção, a profa. chama aluno por aluno para escrever no quadro o modo como escreveu no caderno.

Tia, chama eu, tia! Depois eu!

Papagaio – asa braca [asa branca], galsa [garsa], galiha [galinha];

A professora pede, pacientemente, que os alunos leiam e assim indiquem o erro, e assim pede para a criança novamente corrigir no quadro.

Dias depois, na aula com uma turma de jovens entre os 5° e 8° anos, A sala parece ser de jovens esforçados. Todos demonstram interesse no desenvolvimento da atividade. É uma aula de português, interpretação de texto, com alunos das 5 à 7 series;

Interpretação de quadrinhos da história de cascão e Dudu sobre alimentar-se bem. Fazem leitura coletiva, com certa dificuldade, mas compreensível. Exercício do livro didático; Alunos corrigem a professora sobre letra assinalada; Na sala, um quadro

branco está por cima do quadro negro. Na parede, cartazes ilustram outras atividades, tais como “elementos culturais”, “elementos naturais” e vejo cartazes em expressão em inglês *greetnigs, hi, good afternoon*.

A Professora copia as respostas do livro no quadro, pedindo auxílio dos alunos na resposta.

Cascão tem a impressão de sabe tudo e Dudu ficou admirado com a atitude de cascão;

Professora tenta aquietar alguns meninos. As duas séries fazem a mesma atividade;

Alunas se ajudam no exercício. Decidem desligar o ventilador para fazerem leitura coletiva melhor, por conta do barulho que este provoca.

Exercício: “respeitando a pontuação!”, a profa. fala;

Vamos interpretar os provérbios – fala a professora:

“Faça o que eu digo mas não faça o que eu faço”;

“Se conselho fosse bom, não seria de graça”;

Alunos continuam a fazer exercício. Muita conversa paralela mas também sobre o conteúdo dos provérbios.

Curiosamente, um aluno fala:

“Eu acho que cascão tá com a alma do menino”

E a professora pergunta:

“Por quê?”.

“Porque ele tá querendo dar conselho. Eu sou lá doido de dar conselho sem saber da alma do outro?”.

Impossível aí não relacionar aspectos de uma religiosidade particular que faz operar as crenças do grupo face a questões de cunho espiritual. Entre os Truká, só quem tem o dom da religiosidade é capaz de entender da “alma do outro”. São comentários que, dentro de uma análise contextualizada, nos alude a pensar nas práticas religiosas e crenças do grupo, que dão forte sentido as noções de espírito, através das leituras que fazem acerca dos encantados, por exemplo.

Alunos param para perguntar pra professora de onde é o colar dela, e de que semente é feita. E ela diz que aquele não é de truká e sim de muito longe. A profa. pede para eles sintetizarem as imagens, colocando títulos nos episódios;

A profa. pergunta: o que Cascão faz?

A fuga de cascão

Um aluno diz, “ele liga o motorzinho de gado e vrummm”

Ela então pede pra que eles escrevam no caderno, sintetizando títulos a partir das imagens visualizadas.

Alguns minutos passam e os alunos arrumam seus pertences; Começa o intervalo Reclamam do calor e dizem que vão jogar bola.

Na segunda aula com a professora Cícera, ela aborda o tema sobre “gênero textual”. A profa. explica o que é gênero textual e conta que a ideia é construir uma estória em quadrinho;

A profa. conta que o gênero textual tem o objetivo de contar algo engraçado ou lançar uma crítica social. Ai ela relembra algumas atividades feitas com a turma anteriormente, quando eles debateram sobre problemas ambientais existentes na comunidade; e eles destacaram falando:

Lixo, desmatamento, desperdício de água, poluição do rio, queimadas, extinção de animais; A professora escreve no quadro; a profa. lembra “como não temos coleta de lixo na comunidade, os lixos ficam em lugares errados.

Pergunta a professora: O desmatamento na margem do rio, quando chove a tendência é o quê? E como vocês estão usando a água na casa de vocês?

Um aluno fala:

Deixa a bomba ligada, porque não paga energia... (risos)

A professora pergunta:

Então, introduz o tema da pesca na comunidade, e onde ressaltou a presença da pedagogia contextualizada à realidade:

Quem aqui conhece o dourado?

Outro aluno fala:

*Não tem mais aqui, uma jovem fala-
Wilke não sabe o que é dourado.*

A professora pergunta:

E surubim, quem conhece?

Aluna responde:

Surubim no barreiro, profa. pra semana santa!

A professora pergunta:

Me deem exemplos de animais que existem com abundância?

Aluno responde:

A questão da falta do peixe profa. É também por conta das barragens no alto do São Francisco.

Percebemos aí, que as narrativas centram-se numa contextualização da realidade, na medida em que a professora pede para que os alunos tragam informações da vida

local, do conhecimento local. O interessante de destacar aí é, portanto, a valorização de aspectos da identidade do grupo, frente as relações com o ambiente, o São Francisco. Importante também trazer o fundo político que se associa com o debate, na medida em que os adolescentes fazem referência à mudança no rio provocada pela construção da barragem “no alto do São Francisco”.

Posteriormente, a professora pergunta sobre a pesca.

Quem sabe a época que não se pode pescar?

Na piracema! – coro.

A professora daí pede para os alunos escolherem um tema para fazerem uma estória em quadrinhos, para transformar uma fábula em estórias em quadrinhos. A professora caminha para auxiliar os alunos que por vezes se deslocam, conversam, ao passo que também fazem a atividade.

Durante o intervalo, fiquei caminhado pela escola, tirando fotos e conversando com alguns alunos. Depois conversei com um casal de professores, que já atuam na comunidade há mais de doze anos. Ambos professores com uma formação diferenciada, com graduação e especialização em matemática e letras. O aspecto importante que ambos professores comentaram foi sobre a falta de estabilidade na profissão, sempre dependendo da Gerência de Educação, para a qual, segundo eles, não há interesse em que eles estejam há tanto tempo se dedicando na comunidade, podendo terem, a qualquer momento, os contratos cancelados.

Num outro dia de observação de aulas, acompanhei três aulas de uma turma multiseriada, na maioria de crianças dos 4º e 7º anos. A professora estava fazendo uma atividade de avaliação de matemática. Substituí a professora cujas aulas havia assistido no fim do ano de 2013 e que agora está participando da Licenciatura

Intercultural, sendo, portanto, substituída durante uma semana a quinze dias no mês. Atualmente, quinze Trukás participam do curso de Licenciatura.

Gisele me recebeu com desprendimento, apresentando como professora aos alunos e ao mesmo tempo, não deixando de pedir a atenção deles na atividade. Enquanto pedia para os alunos copiarem uma sequência de números no quadro, me mostra que um casal de alunos é surdo mudo, e me mostra uma Cartelinha da Língua de Sinais, contando que está aprendendo aos poucos.

Nas próximas duas horas de observação, vi situações de interação, respeito e solidariedade mútuas. De maneira aparentemente natural, os estudantes ajudavam os alunos, e revezavam a cartelinha de sinais, mostrando interesse em aprender, o que era confirmado pelos estudantes surdo mudos. Interessante foi, durante um momento em que a professora seguia escrevendo no quadro, um dos alunos numa comunicação verbal não linguística, chama atenção da professora, se levantando e a mostrando que ela havia copiado uma mesma sequência de centenas duas vezes.

Chamou-me atenção esta atmosfera intercultural, que permeia uma prática pedagógica, diante de rearranjos e certas dificuldades, mas totalmente envolvidas por um diálogo e necessidade de tradução. Ela recorria à mímica em vários momentos, mas não hesitava em auxiliar e pedir auxílio dos outros estudantes, o que era atendida

5.2.2 Notas sobre o acampamento no campus da UFPE

A criação da PEC 215, a aprovação do Código Florestal, a clara ineficácia da Funai, a Fundação Nacional do Índio, perpetuadora de relações fraternais com o poder econômico das regiões em que atua, a morosidade política do Ministério da Educação na efetivação das políticas educacionais já pensadas e formalizadas nos Plano Curricular Nacional (PCN's), na garantia pela educação diferenciada aos povos indígenas, entre outras demandas, representam os motivadores da ação coletiva que tomou forma no campus da Universidade Federal de Pernambuco, a UFPE, entre os dias 01 e 03 abril de 2013.

Com a presença de mais de mil indígenas, o acampamento durou três dias e contou com diversos debates e grupos de trabalho, e culminou com uma marcha pelo centro da cidade do Recife, até a Assembléia Legislativa, onde os indígenas reivindicavam a formalização da profissão dos professores indígenas atuantes nas comunidades e pela garantia da educação diferenciada dos povos indígenas. Este cenário trouxe elementos para pensar na polissemia do conceito de interculturalidade, no cenário que aí nos alcança, de posicionalidade em campos de disputa política, neste caso, relativa à luta pelo acesso e autonomia na gestão da educação.

Uma das falas mais significativas para pensarmos sobre a questão da interculturalidade foi a de Claudia Truká, acenando ao público, em sua maioria de jovens indígenas, das possíveis dificuldades que passariam ao ocupar espaços nas Universidades e lembrou que, no jogo da diferença, o mais importante não seria “mostrar meu colar de índio”, mas sim, que a sua essência comporia por si só aqueles espaços. Essa narrativa discursiva mostra a riqueza e plasticidade da compreensão da interculturalidade. O discurso aparece num plano discursivo representando quase uma ontologia, na medida em que fala de essência, mas, ao mesmo tempo subverte a lógica

da diferenciação e da demarcação da diferença. Esta diferença não será mediada só e restritamente pelo artefato cultural, que de fato é muito importante para os povos indígenas, mas sim, toma forma e força no reconhecimento de uma dimensão intercultural que se fará presente com a presença indígena na Universidade. É, sem dúvida, uma tomada de espaço, a interculturalidade num campo de disputas.

5.2.3 Registro de imagens do acampamento feitas na pesquisa de campo



Toré com diversos povos



Homem e mulher dançam toré



Chão e a borduna Xukuru e cinzas das ervas queimadas no ritual do Toré

Momentos de reunião das comissões





Mulheres Xukuru

5.2.4 Notas sobre a Audiência Pública na Câmara Municipal de Petrolina:

O segundo evento por mim observado ocorreu na cidade de Petrolina, na Câmara de Vereadores do município e teve como norte o debate sobre a “Educação Escolar Indígena” e a “Educação Escolar Quilombla”. Contou com a presença de representantes indígenas, quilombolas, a maioria professores/as e articuladores do movimento indígena (através da representação da COPIPE e da ACQCC, Associação da Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas), que participavam de um curso preparatório para a Licenciatura Intercultural, em parceria com professores e pesquisadores do IF/Sertão. Também se torna importante pontuar a presença de diversos professores da rede de ensino de Petrolina, além de alguns vereadores/as do município, que compunham a audiência.

Estive presente na audiência como representante da Univasf, onde leciono, e onde teria representação para falar especialmente da chamada “Lei de Cotas” 12.711/13⁴³, por compor a Comissão de Ações Afirmativas desta instituição.

O interesse em participar do evento, como pesquisadora⁴⁴, centrou-se em observar os discursos dos indígenas naquele espaço de exposto cenário político, e como estes comunicariam seu projeto de Educação Específica, Diferenciada e Intercultural aos presentes. Viu-se, especialmente, que mesmo embora o foco do evento tivesse sido a questão da educação, foi comum ver a multiplicidade de temas associados

⁴³A Lei 12.711 vem estabelecer alguns critérios de seleção para os que se identifiquem negros, indígenas e pardos. Este acesso deve ser guiado por critérios socioeconômicos, definidos na casa de um salário e meio de renda familiar, e também, a partir da autoidentificação da pessoa, por meio de um preenchimento de formulário, após realizadas as provas de seleção. Duas questões aí já se apresentam como problemáticas, mas apenas me deterei à reflexão da última delas; a primeira se refere ao critério socioeconômico do indivíduo. Minha formação de antropóloga me possibilita compreender que os aspectos culturais e identitários não são aí considerados, em virtude da restrição socioeconômica atribuída ao processo de seleção, mesmo embora saibamos que os altos índices de pobreza se associam à população negra. Neste quesito, se pensarmos nas populações indígenas, de acordo com suas particularidades étnicas, culturais, geográficas e econômicas, possibilita que outros critérios socioeconômicos sejam considerados. Outra questão que demandaria maior atento é com relação ao processo de seleção de fato, que ocorre nas Universidades do país. Um critério importante a considerar é com relação ao perfil populacional indígena que é previsto nos dados percentuais oferecidos pelo IBGE. Será que o IBGE é o melhor órgão de mapeamento dos dados populacionais indígenas? Sabemos que a FUNASA é um órgão que se acerca bem mais das populações indígenas e que perfila com mais precisão os dados populacionais, já que atuam nas comunidades os agentes de saúde indígenas, que visitam casa a casa, na atenção à saúde básica indígena. Gersen Baniwa, em um artigo “A Lei de Cotas: novos desafios para a diversidade” (2013), chama atenção para o processo competitivo que é o vestibular para acesso às universidades e defende que este por si só, já fere um dos princípios básicos defendidos pelos povos indígenas que são os direitos coletivos. Além disso, a autoafirmação étnica e racial definida no processo seletivo não leva em conta a que comunidade pertence o indígena e qual possível contribuição ele poderá dar depois de passados alguns anos estudando na Universidade. Esta reflexão é a mesma quando pensamos nos brasileiros que ganham bolsa para estudar no exterior, que, dentre as obrigações que possuem ao ingressarem na universidade de fora do país, uma delas é o retorno profissional devido à sociedade brasileira. Dentro das práticas discursivas observadas, parece consenso para os indígenas que estes devem retornar o conhecimento adquirido para a comunidade e por isso mesmo, garantirem meios de legitimidade no reconhecimento da categoria “professor indígena”.

⁴⁴ É importante dizer que a minha identificação neste ambiente não foi vista muito positivamente. A instituição onde leciono recebeu críticas ferrenhas pela falta de diálogo no tocante às cotas. Esta foi uma sensação que me causou mal estar por saber, dentro do meu pequeno agenciamento, que buscava fazer diferente. Reflito, neste contexto, que as estruturas de colonialidade de saber se sobrepõem em algumas esferas e ali o mais importante, por parte dos índios, era a crítica justamente à esta estrutura de colonialidade de saber que ainda permanece em alguns setores das instituições, mesmo sendo estas fundamentais para a reflexão crítica destes processos.

à mesma, e a “eficácia simbólica” destes discursos para os que ali estavam. Era seguramente uma situação em que a diferença, a posicionalidade estavam todo o tempo sendo expressos, medidos e confrontados.

O público de vereadores/as no debate era mínimo, que contava também com representantes do Ministério Público, de Instituições de ensino da região (IF, UPE e Univasf), professores e gestores de escolares públicas e municipais da região. O público que assistiu a audiência pública era bem diversificado; outros representantes das comunidades indígenas e quilombolas, estudantes universitários, entre outras pessoas, como um senhor indígena

O primeiro representante indígena a falar foi uma liderança do povo Truká. Inicialmente Yssor Truká, Secretário de Assuntos Indígenas⁴⁵ do município de Orocó, onde existem algumas ilhas do território Truká. Issor Truká é irmão do cacique Neguinho, fazendo parte das redes de parentesco que compõem as tradições políticas da comunidade indígena do povo Truká, durante o século XX. Já esteve no cacicado na década de 1990, e por questões de adversidades internas ao grupo, saiu da liderança. Há mais de uma década é articulador das ações indigenistas da área da saúde, ocupando cargos na Funasa e também na secretaria de Saúde do município. Atualmente representa a Secretaria Municipal de Assuntos indígenas no município de Orocó, onde vivem famílias do povo Truká, em algumas ilhotas da região de divisa com as mediações da Ilha de Assunção.

⁴⁵ A Secretaria de Assuntos Indígenas é ligada à gestão municipal e tem sido uma tendência em diversos municípios de Pernambuco, como formas a garantir a atuação de lideranças indígenas nas ações de gestão municipal. Em Cabrobó, município onde está a Ilha de Assunção, Território do povo Truká, os índios têm a representação por meio da Secretaria de Assuntos Indígenas e por meio do vereador e cacique Neguinho Truká.

Nos últimos quatro anos, no entanto, a liderança vem se empenhando nos estudos, que segundo ele, nunca conseguiu concluir e só agora tem podido se dedicar, falando com orgulho de sua boa pontuação no processo seletivo do curso de Pedagogia, na Universidade de Pernambuco, campus de Belém de São Francisco, onde estudam muitos indígenas desta região do Submédio, como os Truká, os Tumbalalá e os Tuxá.

Yssor é um dos que entraram recentemente na segunda turma da Licenciatura Intercultural, que vem sendo empenhada pela Universidade Federal de Pernambuco, desde 2009. Entre o povo Truká, vinte e cinco professores passaram na última seletiva.

Na introdução da fala, a liderança apontou a dificuldade que os povos indígenas passam em virtude das mudanças em dispositivos constitucionais criados em prol da defesa dos direitos coletivos dos povos indígenas. Podemos ver que aí opera a lógica liberalista do Estado, creditando cada vez mais aspectos individualistas na constituição, descaracterizando valores de cunho coletivista, perpassando pela proteção ao território, às relações diferenciadas com a natureza.

Como destaca a liderança:

Qualquer coisa que se venha a fazer nas comunidades, qualquer programa ou projeto, para ser desenvolvido atendendo a realidade dos povos indígenas, primeiro tem que começar pela regularização das terras. A relação do índio com a terra é diferente da relação do branco. Nós não usamos a terra como especulação. Temos uma relação de paz e harmonia. Queremos a terra pra ter contato com nossos antepassados e preservar a natureza, mas não é isso que os especuladores querem. Diz que os índios são preguiçosos, que quer demais terra e tornar o índio um vampiro. É porque a gente vê a vida de outra forma. A gente não vê a vida sem a terra, sem a água. Não quero ter dinheiro se eu não tenho natureza porque eu quero a natureza, porque eu quero viver bem. Viver bem não quer dizer que tenha dinheiro. Viver bem é ter saúde, porque o bem maior é a vida, é ter saúde. Quando resolvida a questão da terra, aí sim trabalhamos outras políticas e entre elas, a da educação.

Yssor aponta a burocratização da gestão da educação escolar indígena e a falta de autonomia que ainda perpassa por muitas das relações com o Estado:

Por força de um decreto 26, o governo de PE teve que desenvolver, não vou nem dizer implantar, uma política de educação; o governo de PE tem enganado os povos indígenas nos últimos anos. Tem feito uma política que corresponde ao que a gente vê aí, mas não uma política que atenda os povos indígenas dentro das suas especificidades. No que realmente determina o parecer 14, isso fere a resolução. Isso fere os princípios, isso fere a organização política de todos nós. Nós temos hoje no estado de Pernambuco, temos um concurso público para contratação de professores, batendo a nossa porta, e não reconhece a categoria de professores indígenas. Esse concurso é uma tentativa contra a autodeterminação dos povos porque não leva em conta as especificidades. Esse concurso, os povos indígenas têm que aceitar ele porque ele tem que atender o que tá competindo a lei, que é um concurso público do branco e pra gente isso não serve porque fere nossos princípios. A convenção 169 diz que toda política tem que ser discutida com a participação dos povos e isso não foi feito.

Neste momento da fala, Yssor legitima a força organizativa da COPIPE, defendendo que a prática escolar indígena deve ser realizada do modo deles.

Isso tem que ser levado em consideração desde que a educação escolar indígena no estado de Pernambuco foi estadualizada. A COPIPE vem, ao longo desses anos, tentando concluir uma mesa de negociação com o Estado para tentar atender a regularização da gestão da educação escolar indígena, não pode porque não atende aquilo que é preconizado na gestão da escola normal. Regulamentação jurídica própria para a educação escolar indígena, não pode porque fere a constituição. Regularização dos documentos normativos, não pode porque não atende o que está previsto.

[...] A educação específica e intercultural respeita as especificidades de cada povo. E aqui eu queria chamar, para concluir uma parceria entre o legislativo dessa casa, as autoridades executivas, que na realidade o que a gente tem que fazer é mudar essa cara da educação nacional, é de fato construir uma educação intercultural em todo canto [aplausos]. Para atender as especificidades de todos os povos, índios, das populações quilombolas, ribeirinhos, ciganos, e outras comunidades tradicionais que temos no nosso país e principalmente no estado de PE.

[muito bem] falas de fundo...

O Estado não consegue enxergar, tudo que se faz é a questão da consulta prévia informada, está na constituição. Está na convenção 169.

[...]

... As conferências estaduais de educação, e aí eu vou mais além, eu venho pra cá para as conferências municipais. Não conseguimos

ainda ter um diálogo com os municípios que nós somos sujeitos daquele município. A responsabilidade pela educação escolar indígena também é do município. Mas as secretarias municipais não veem dessa forma. Nós estamos fora de fóruns, de reuniões de planejamento, estamos fora das conferências municipais. Somos 15 na comissão estadual porque o município não dá prioridade à questão indígena ou pelo menos não respeita os povos indígenas e não é dessa maneira, que se constrói um país soberano e igualitário, com inclusão.

Então, o município tem que mudar, a gente na realidade quer construir juntos! não queremos que nossas especificidades não sejam vistas como favor. Ahh, "O Estado brasileiro é eternamente endividado com os povos indígenas", isso é balela, se fosse já tinha pago, o que queremos é ser tratado como gente, como cidadãos, como pessoas que contribuem com conhecimento, com o desenvolvimento econômico e cultural do país e não como coitados, como pessoas improdutivas...

Queremos a conclusão do sistema de monitoramento e avaliação e a proposta de um currículo intercultural que realmente atenda aos povos indígenas em suas especificidades. Não adianta construir um currículo para atender um sistema que emperra nossas formas de organização.

A regularização da categoria de professor indígena, como é que faz um concurso para professor indígena sem antes reconhecer a nossa profissão? Pra quem e para quê, se é para um professor que não tem ainda uma categoria reconhecida.

a formação continuada é uma lamina ela é reta, os povos indígenas tem se adequar. A formação continuada tem que levar em consideração os povos que vão ser atendidos...queremos um sistema próprio de educação escolar indígena. O país é pluriétnico, mas alguns políticos veem a diversidade cultural como um empecilho para que eles continuem seus projetos capitalistas, egoístas.

[...] E aproveito para falar com os vereadores dessa casa, que as políticas públicas de fato cheguem às comunidades indígenas. Então eu faço um apelo, que embora achem que aqui não tem indígena, mas tem porque nós estamos aqui. É tanto que pra gente que pode fazer um curso superior, a gente tem que vir pra Petrolina, se quiser vir pra um serviço médico, tem que vir pra Petrolina. Então como é que em Petrolina não tem indígena, não tem quilombola?! basta ir pros projetos (As vilas agrícolas na zona rural da cidade, onde a maior parte das pessoas trabalham na uva e na manga, atendendo o mercado internacional de fruticultura). Nós não estamos aqui como territórios constituídos, como aldeias, mas estamos por aqui tb. então essa casa tem o dever de ver as políticas voltadas às populações indígenas e quilombolas.

As duas universidades que aqui estão ainda não chamaram para conversar.... queremos ver a conclusão destas políticas.

Na fala de Edilene Bezerra Pajeú (Pretinha Truká), representante estadual e nacional das comissões e conselhos de Educação, ela coloca a necessidade de haver mais diálogo entre as escolas municipais e as escolas indígenas, ressaltando a aproximação entre as mesmas, apontando, indicando, no entanto que este cenário representa um desafio, diante do desconhecimento e preconceito comuns nestes contextos. Abaixo a narrativa discursiva registrada:

... Precisamos que as escolas contem a verdadeira história e não mais aquela história colonizadora a gente vê ainda no século XXI nos livros didáticos e ainda se depara com cenas de preconceito, principalmente nos espaços onde não deveria está acontecendo, que é no espaço educacional.

É neste contexto de posicionalidade da diferença que o projeto de Educação Intercultural é defendido, estendendo a necessidade de pensar a interculturalidade em ambos contextos escolares, indígenas e não indígenas; e um caminho importante é o conhecimento da “verdadeira história”.

Nós somos transformadores de opinião e temos muito ainda a fazer realmente e no nosso plano a gente possa tá pensando nestas políticas. É outra coisa que é de competência do município, é a gente vê uma forma de puxar o leque de discussão e de que forma esses materiais que estão sendo produzidos no Brasil podem ser disponibilizados para as escolas públicas e particulares. Pois há tantos materiais, tantas produções. Aqui em Pernambuco mesmo temos várias produções⁴⁶. E talvez estas produções não estejam nas escolas das redes municipais e estaduais.

É neste sentido que o Plano Nacional de Educação, segundo os povos indígenas, ainda não considera verdadeiramente a necessidade de gestão autônoma da Educação, onde os índios estejam em todos os momentos nas

⁴⁶ As agências indigenistas e as organizações indígenas têm produzido muitos livros didáticos. No entanto, como aponta Pretinha Truká, estas circulações restringem-se a poucos contextos e edições. Destaco aqui algumas obras: Reina Assunção, Reina Truká (Opit, 2008); Meu povo Conta (Coleção produzida por diversas etnias no Nordeste; “O povo Pataxó e suas histórias”; “Mãe D’água, uma história dos Cariris”, “Somos Patrimônio”, do projeto Índio na visão dos índios.

negociações e sendo ouvidos em suas demandas, que são as mais diversas e particularizadas possíveis. A liderança da Copipe destaca:

Só depois de muita briga é que conseguimos fazer algumas propostas, que estão lá (no Plano) de forma invisível. O Plano realmente foi uma forma de negar esses direitos, de violar nossos currículos. E a prova disso é essa conferência⁴⁷. Que quando a gente tá nos municípios, não conseguem acessar as comunidades indígenas por um motivo ou outro.

Com relação às políticas de reconhecimento da profissão do professor indígena, cujos processos diferenciados de formação têm sido mais postos em prática, Pretinha pontua:

Essa é uma questão macro, é um gargalo muito grande. Queremos sim a efetivação do professor indígena no nosso estado. Mas não fomos pedir concurso público porque fere a autonomia das comunidades indígenas. Ele violenta as determinações e orientações da Convenção 169 e da CF.

Qual é o gargalo? E onde estamos violando os direitos dos povos indígenas?

A outra coisa que temos que deixar bem claro para os professores e professoras não índios é que o fato da gente querer outra forma, não é uma forma de criar um problema, a gente tá reivindicando o que a gente compreende como direito. E o direito não está fora do ordenamento jurídico do país. Ele está posto. E o Estado tem que se abrir para gente debater e que isso não seja visto como uma criação de gueto, ou como violência contra outras partes.

O governo muitas vezes tem usado a organização dos trabalhadores de educação, dizendo que ela se põe contra. Como, se na verdade essa discussão nem tá posta ainda entre os trabalhadores?! Há muito ainda para se chegar à compreensão desse universo das comunidades indígenas.

⁴⁷ Fala das Conferências Estaduais de Educação que os indígenas não têm acento, diferentemente das conferências nacionais, de que ela, inclusive, é representante como membro da COPIPE.

5.3 As práticas discursivas na cultura escolar da Escola Estadual Dom Malan

Na escola estadual Dom Malan⁴⁸, localizada na cidade de Petrolina, realizei, como dito, cerca de vinte visitas, durante dois anos de contatos mais ou menos sistemáticos (2012-2013). No trabalho empírico, realizei entrevista narrativa com a coordenadora da escola e com uma professora de História; realizei um grupo de discussão com seus alunos, após uma atividade realizada acerca da História e atualidade dos povos indígenas, bem como observei interações entre alunos nos espaços coletivos da escola, e também professoras no contexto da sala de reuniões, e em horários de intervalo. Além do registro de áudio para o grupo de discussões, etnografei todos os momentos vivenciados na escola, registrando algumas passagens de falas, as quais são consideradas práticas de uma linguagem em uso, passível de reflexão e análise.

Como contribuição para o conhecimento dos enunciados demarcados na prática docente da professora, analisei os enunciados do livro didático utilizado por ela, que resultou numa ação pedagógica também por mim observada. A atividade e o próprio discurso da professora ressaltaram o livro como fio condutor para a realização de atividades com os alunos e que no caso da temática indígena, se tornou necessário dado à suposta “falta de informação e formação”.

Logo nos iniciantes contatos com as professoras da Escola Dom Malan, tentei não me direcionar somente para as disciplinas que, tradicionalmente, trazem o debate sobre a temática indígena, tal como a disciplina de História e/ou Artes. No entanto, além das professoras de História e de Artes que apontaram trabalhar a temática indígena nas suas aulas, a professora de Biologia também mostrou interesse no tema. Este dado foi

⁴⁸ A escola é antiga em Petrolina, a primeira a compor o ensino médio público; Tem cerca de 650 alunos do ensino fundamental ao médio e o Educação para Jovens e Adultos (EJA), que é noturno. Recebe grande parte do alunado de bairros da periferia, de Pedrinhas e dos Projetos Agrícolas situados na Zona Rural da cidade. Uma funcionária falou que o público do EJA, é em sua maioria jovem. Segundo ela, houve uma evasão muito grande do público adulto no ano de 2013.

interessante, na medida em que outra compreensão havia sido passada, logo nos primeiros contatos com a escola. A coordenadora, que sempre demonstrou interesse em a escola participar, colocou que naquele ano os/as professores/as estavam participando de um Curso de Educação em Direitos Humanos, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC)⁴⁹.

A coordenadora contou que professores participaram do curso de formação e que a temática dos DH vem sendo tratada como tema transversal, em várias disciplinas, associada à temática da diversidade, a “*cultura afro-indígena, a questão de gênero, racismo, e tem bullying também*” - assim falou. E que ano que vem esse conteúdo já “será trabalhado naturalmente na sala de aula”, complementou.

A professora de Português da escola, muito comunicativa, demonstrou grande interesse na pesquisa por estar fazendo uma pesquisa sobre personagens da literatura que retratavam os índios e prontamente, ao saber que era pesquisadora, começou a me indagar sobre com quais personagens poderia ela trabalhar com os estudantes. Foi quando esta professora trouxe um dado interessante, sem meu questionamento; ela disse que na escola se falava do negro, mas do índio não. Que nunca tinha visto, que não sabia se falavam dos índios, mas que acreditava que o tema seria debatido no material sobre “Educação e Direitos Humanos”, e distribuído pela Secretaria de Educação, no ano de 2012.

A professora ainda falou também das exigências do Estado, de seguir as OTM (orientações teórico-metodológicas) e que de sempre dava para trabalhar tudo, mas que

⁴⁹ Onde se aborda a questão da diversidade no cenário das políticas de Direitos Humanos. Me mostrou onde posso encontrar o documento produzido pela Secretaria de Educação. Segue o link:
<http://www.educacao.pe.gov.br/upload/galeria/750/Caderno%20de%20DH%20Pernambuco.pdf>

agora era uma exigência de trabalhar estes temas de Direitos Humanos de forma transversal.

“Estamos falando do racismo e que o índio pode entrar, né?”

A professora de Português saiu pegando materiais dela, que havia preparado, mostrou uma folha com nomes de personagens (históricos e famosos, Gandhi, Mandela, Indira, entre outros) dizendo quando e como iria trabalhar com eles, que os alunos estavam fazendo vídeo, tirando foto. Ela também citou nomes de artistas e obras, como *A Negra*, de Tarcila do Amaral, entre outros. Achei interessante a postura da mesma, pois ela reafirmou o tempo todo que não se falavam de índio, mas que na semana do índio sempre trabalhava com um *“documentário da Globo”* que ela disse ter gravado faz tempo. Perguntei a ela se haviam estudantes indígenas na escola e ela enfaticamente disse

“Aqui a gente não tem índio não”

Ela parecia ter interesse na antropologia, e, me reconhecendo como professora da universidade, ficou me incitando, pedindo para eu dizer um nome de alguém importante, que era importante para falar dos direitos indígenas. Foi quando falou *“como é que é o nome daqueles irmãos, lá do Norte? Para ela, era importante achar um conteúdo pedagógico e minha presença condicionaria a isso.*

Como é professora? – me perguntando sobre um documentário recente que passara na tv.

Os irmãos Vilas Boas? – disse eu

- Sim, ótimo, então, a gente faz uma parceria, vou lhe convidar para participar de um seminário que vamos fazer, eu já fiz isso no ano passado, mas quero dar uma repaginada.

Então pediu que eu visse também materiais, me colocando no centro do cenário da investigação, o que não era nem um pouco esperado por mim. Esta situação, embora inusitada, se torna interessante para pensarmos sobre a inconsistência ainda presente nas

alternativas e ferramentas pedagógicas disponíveis a professores/as que já atuam na rede de ensino e que não passaram pela formação na licenciatura com a contextualização da temática indígena. De fato, associo tal situação ao falado pelos estudantes da licenciatura da UNEB, ao apontarem sobre a necessidade de formação permanente. Lembro de uma estudante, que já é professora da rede de ensino pública, falar que era comum o Estado esquecer que antes deles ensinarem novos conteúdos sobre a temática indígena, eles precisavam passar pela formação, pois o que eles comumente têm em mente é o que foi “aprendido na escola”. Um dado historicamente situado que tem total coerência.

Na interlocução com a professora de História, a quem fui apresentada pela coordenadora da escola, terminei sendo direcionada a observar sua prática docente e busquei despertar interesse nela em participar da pesquisa. Na escola, durante o percurso da minha pesquisa, atuavam dois professores; a professora com quem realizei o levantamento de dados atua no ensino fundamental e médio.

No nosso primeiro contato, falei para ela que tinha interesse em saber como as escolas, *frente a essas mudanças na legislação, vêm trabalhando a questão da diversidade, das relações étnico-raciais e da temática indígena, que era o foco da investigação*. Perguntei a mesma se ela traz a questão indígena nas suas aulas e ela disse, primeiramente, que não, que eles tinham que trabalhar com o que vinha no conteúdo do livro e que, posteriormente, trabalhava de acordo com o livro. Aí perguntei, mas em que momentos vocês falam? Ela parecia não precisar tal informação e eu aí perguntei em quais momentos se abordava a temática indígena. Prontamente ela quis enfatizar que o ensino era transversalizado, e que o conteúdo da história não se restringia ao oficial Dia do Índio, por exemplo.

“É, se fala também o dia do índio, mas a gente fala em outros momentos também”.

Achei bem interessante tal aspecto, pois não queria condicionar, necessariamente, a pesquisa na época do oficial dia do índio. No entanto, na medida em que fui conhecendo a professora, ela ressaltou que geralmente era no oficial dia do índio que faziam atividades maiores, como feira, apresentações teatrais e debates, o que foi também confirmado pela professora de Português, posteriormente.

Num outro dia de campo, durante o mês de novembro de 2013, a professora realizou uma atividade baseada no livro didático e que os alunos tinham produzido cartazes. Ela falou que “os cartazes não iam demorar muito lá não”, o que senti como um chamado para realizar a pesquisa naquela situação circunscrita. Perguntei a ela então sobre o que ela trabalhou e foi quando ela foi taxativa em me dizer:

Me prendi ao livro, ao livro que é trabalhado na sexta série, que já vem organizado.

Esse pra mim foi um dado interessante, pois a todo instante parecia que minha presença era quase de uma fiscal, averiguando se os conteúdos estavam sendo trabalhados a partir dos livros, já que, para a professora, o livro também trazia componentes desta mudança curricular que eu supostamente gostaria de captar. Esta minha situação foi importante para pensar nos limites do campo e da necessidade de deixar claro aos interlocutores que não estava ali para fiscalizar. Nos momentos iniciais, nos primeiros contatos com a professora de História, senti que meu tema de pesquisa parecia assustar, ou não despertava muito interesse, aparentemente. Como meu foco nesta escola se debruçou nela, seguramente em alguns momentos a professora acreditou que eu pudesse avaliar sua eficiência deles no trabalho dos conteúdos pedagógicos. Sempre achei essa professora sempre com receio com minha presença, algo que foi diluído nos encontros posteriores.

Nesse intercuro, procurei estabelecer uma relação de pesquisa na escola Dom Malan. Sinto que meu tema de certa forma é restrito a alguns momentos e contextos pedagógicos, mas ao mesmo tempo se ampliou tendo em vista a especificidade que o circunda. Estabeleci diversos contatos com a professora, a quem me deu oportunidade de realizar um grupo de discussão com os estudantes. Lembro-me que, durante uma de nossas conversas, ela me sinalizou que não costumava desenvolver muitas atividades com os alunos sobre a temática indígena e que estava acostumada a se “*prender só ao livro*”, com exceção de um ano em que realizou um projeto. Foi também enfática em dizer que já havia trabalhado a “temática indígena” esse ano e que “agora era só correria”. Falei pra ela que queria saber dela como ela tinha feito a atividade sobre a temática indígena com os alunos e ela me perguntou então:

“Você quer saber do que trabalhei no livro né?”

E me conduziu à sala dos professores para me mostrar. Colocou os livros das 6º, 7º e 8º (sétimo, oitavo e nono ano, como se diz atualmente), e saiu me mostrando, sempre enfatizando que tinha seguido o livro. Me mostrou três temas que os alunos escolheram trabalhar e disse que a maioria decidiu na escola sobre “povos indígenas mais numerosos no Brasil”.

E assim a professora seguiu, perguntei a ela se ela havia participado de um curso da Secretaria do Estado esse ano corrente, cujo conteúdo trabalhado está num manual de Direitos Humanos e Educação, em que se trabalhara o eixo “Relações Étnico-raciais”. Ela me disse que não participou e começou a dizer que ela realmente deixaria a desejar na minha pesquisa, porque pouco tinha se dedicado com relação à temática indígena, não se aprofundou.

Daí, perguntei a ela se ela achava, com essas novas mudanças de Lei e novas ações do governo, se ela acha que estava acontecendo alguma mudança. Ela disse que

não achava que tinha havido grandes mudanças, porque os conteúdos dos livros mesmos são muito reduzidos, não trazem tanta coisa pra o professor abordar e mencionou que não havia preparo. Perguntei dessa falta de preparação, se era dos professores e ela disse não, falo dos alunos, eles não têm um conhecimento anterior. (Isso me fez pensar sobre o conhecimento do próprio professor com relação à temática indígena).

A professora, porém, seguiu dizendo que não ia ficar colocando só a culpa no Estado, dizendo que o problema era só dele, porque é uma coisa que o professor tem que buscar. Isso me fez pensar sobre a questão da “cultura política” inserida na perspectiva da prática docente como um conjunto de ações regidas por um sentimento de responsabilidade política e social inculcado na produção do saber.

Em outra visita, ocorrida cerca de um mês e meio depois, cheguei na escola a fim de retomar mais a conversa com a professora de História, mas os contatos que seguiam, e que denotaram elementos interessantes para analisar, foram com as professoras de Português e de Biologia, respectivamente. O horário das aulas não tinha começado e coordenadora e secretária se dividiam tentando controlar os estudantes, buscando mantê-los em sala de aula porque já eram quase 7:30. Alguns corriam, muita gritaria, conversas. Um ambiente de atmosfera tranquila, apesar disso.

Logo encontrei a professora de História, começamos a conversar e retomamos as últimas comunicações que tínhamos tido. Neste instante, e no ambiente da sala dos professores/as, chega a professora de Português, que na minha última ida, tinha me convidado a participar de um seminário com ela, escolhendo algum personagem indígena para falar sobre. A professora, muito espontânea, foi colocando na mesa em que estávamos sentada e em cima do TCLE que estávamos lendo, seu caderno de anotações, e pedindo para que se eu quisesse participar eu pagasse a camisa porque ela queria ver todo mundo com camisa, era só 3,50r\$, e falou que se a professora de

História quisesse fazer ela também “...já podia se livrar de fazer prova com as oitavas”. Mas, nos mostrando as anotações, hesitava, não explicava, foi pedir novamente pra eu escolher o personagem indígena e nesse momento entrou a profa. de Biologia, a conversa esvaneceu.

A professora de Biologia foi falando que estava fazendo um curso sobre desertificação e que achou que seria legal se pudesse acontecer alguma atividade e perguntou, de maneira bem precisa, o que eu estava querendo estudar, se era sobre os índios. Daí disse a ela que sim, que o foco da pesquisa é a temática indígena, os índios e como a escola vem trabalhando a questão e aí ela falou que, pronto, que não sei se eu tava pensando em trabalhar, mas ela queria puxar a discussão sobre a desertificação nas áreas indígenas aqui. Ironicamente ou não, achei interessante as professoras estabelecerem uma conexão com o povo Truká, talvez por serem o grupo mais próximo da região. E assim foram colocando que os Truká tem sido bastante afetados com o problemas ambientais. Então elas duas começaram a falar que seria bom se eu participasse de alguma atividade, fizesse alguma coisa com os alunos, e a coordenadora falou, é “pois agora eles lá (na área indígena) estão querendo ver quem é indígena, porque tem ido muita gente que não é para as comunidades e que quase ninguém era índio original” – ela foi interrompida pela professora de Biologia, que a censurou, “não, mas eles mantem seus rituais”. A coordenadora então parou de falar e eu complementei dizendo que realmente existem nas comunidades pessoas que não são indígenas, mas que casam com indígenas e que, nesse caso, até onde eu sei, há um consentimento da comunidade com relação a isso.

Não desenvolvi o que ela falou que não tinha índio original, pois senti que a situação não ajudava (elas estavam entrando para dar aula, começando o dia letivo, de fato). Mas uma coisa que deve ser registrada é que senti na coordenadora, que ela estava

com a necessidade de fazer um discurso formal sobre como a escola via essa questão, pois demonstrava o tempo todo o interesse de me “puxar” para fazer alguma atividade na escola, dando destaque que na região de Cabrobó, uma das áreas que estava sendo mais afetada.

Neste mesmo dia ainda estabeleci um contato com a coordenadora pedagógica da escola, que me perguntou se eu tinha chegado a ler o documento que foi enviado pela Secretaria de Educação, sobre direitos humanos. Disse que tinha começado a ler. Então ela e Margarida ficaram dizendo pra gente combinar alguma atividade. Foi quando ela me levou para a sala da coordenação para me mostrar o cartaz que eles fizeram da apresentação dos eixos que contemplam os pontos do Manual da Secretaria e me perguntou, “pronto como tu acha que pode apresentar, porque aí é uma coisa que é boa para você e para a gente, pra sua pesquisa e pra gente essa parceria”... eu prontamente demonstrei que estava de acordo e demonstrei interesse em fazer e comecei a perguntar o que ela acha que eu podia fazer, pois queria que saísse dela suas expectativas com relação a essa atividade.

Foi quando ela falou que podíamos fazer palestra, com os alunos do ensino médio ou do fundamental ou do EJA à noite, usar documentário, perguntou quem eu preferiria, e eu falei que meu interesse inicial é estar pesquisando com os jovens do ensino médio, ressaltando a necessidade de pedir autorização aos pais, por exemplo, mas disse que podia apresentar para ambos públicos, que não tinha problema algum e que pra mim seria da mesma forma interessante. Então ela disse pra gente fazer com os do ensino médio e aí eu perguntei se tinha como trazer o vídeo e ela disse que sim. Perguntei o que ela achava, que tipos de materiais poderia levar, sobre os índios do Norte, daqui e ela prontamente disse que achava bem importante trazer sobre os índios da região Nordeste.

Note-se aqui uma patente necessidade por parte dos atores, de utilizarem a figura do intelectual, da pesquisadora “antropóloga” para colaborar com a discussão da temática indígena na escola, denotando certa necessidade de adquirirem um conhecimento supostamente mais aprofundado com relação à temática indígena, para daí passarem para os estudantes.

A professora a todo tempo me falou que nesse ano só havia trabalhado com eles o que vinha proposto no livro, que achava interessante, embora achasse que podia ter/acessar mais informações. A professora, inclusive, num misto de timidez e interesse, chegou a me falar umas três vezes que tinha interesse em saber mais comigo, ou com o que minha presença poderia oferecer à escola. Essa foi a mesma postura da professora de Português, com quem também estabeleci certa aproximação, mas cujas atividades não cheguei a observar.

Uma coisa que percebi foi que as professoras dizem ficar presas ao calendário, não sendo a temática indígena debatida em diferentes temáticas. Todas as ações que ela menciona ter realizado anteriormente, dois anos atrás, de feira, exposição coletiva e de “ter trazido um grupo indígena para se apresentar na escola”, tinham acontecido no período conhecido com o “dia do índio”, restringindo e direcionando o debate para temas sobre folclore, artes, música. Então a professora, em todos os momentos de conversa que tive com ela, ela ora me aparentava meio constrangida, porque sugeria não ter pesquisado, estudado, ter ficado só no livro, e que por isso, não tinha sido suficiente.

Apesar das reflexões acima não corresponderem diretamente à prática docente, considero as mesmas importantes por se relacionarem à atmosfera de mudanças nas políticas educacionais e ao modo como o Estado vem realizando ações de maneira ainda insuficiente, tendo em vista que, ao mesmo tempo em que houve mudança na legislação, a construção de conteúdos curriculares que tragam a dimensão indígena, no

tocante às relações étnico-raciais, ainda é insuficiente e não regionaliza o debate, fazendo permanecer concepções simplistas sobre os povos indígenas. Esta reflexão se apresenta de maneira mais clara na realização do grupo de discussão com os estudantes, após a ação pedagógica realizada pela professora e que resultou na confecção dos cartazes.

E é na esfera do desconhecimento que também presenciamos indicativos de uma interculturalidade sufocada, pois dentro de um contexto de narrativas discursivas que privilegiam um índio imaginário, também se faz alusão a uma identidade indígena mais próxima. A interculturalidade, neste caso, existe por haver, patentemente, relações e situações de diferenciação e posicionalidade e de, portanto, tradução. No entanto, em termos críticos não é posta em prática (dentro dos referenciais analíticos que Walsh propõe, da interculturalidade prática/ funcional / crítica), pois a diferença aí é solapada justamente pelo desconhecimento quanto aos possíveis olhares mais contextualizados com relação à temática indígena.

5.3.1 As práticas discursivas no grupo de discussão com estudantes do Dom Malan

Para a realização do grupo de discussão com os estudantes do Sétimo ano, a professora de História fez uma atividade com os estudantes da qual não participei, mas tive acesso aos cartazes que compuseram. A professora me havia proposto fazer uma atividade de revisão com os alunos, aproveitando minha presença, afirmando ter ensaiado com eles, vendo de novo os cartazes e como tinham feito a atividade proposta no livro.

A reunião com os alunos teve dois momentos de cerca de uma hora de interação, embora cheguei a observar os alunos em diferentes momentos do cotidiano escolar,

especialmente os de intervalos, recreios, saídas das salas, e espera para entrar, os que haviam chegado atrasado.

Como dito, para a realização do grupo de discussão com os estudantes, fiz algumas visitas anteriormente, e apenas fiquei observando momentos de interação na escola, em sala de aula e fora dela. Por duas ocasiões a temática indígena fora suscitada o que me permitiu planejar a realização do grupo de discussão com os estudantes, após atividade realizada pela professora de História. A professora, por sua vez, havia se utilizado do livro didático como guia, condicionando-me a elencar tal conteúdo na análise, por corresponder qualitativamente à dimensão pedagógica aqui observada, com relação à forma como a temática indígena é trabalhada pelos professores/as.

As situações observadas na sala de aula não se relacionavam diretamente ao trabalho pedagógico sobre temática indígena, mas, em duas circunstâncias em que a temática indígena foi trazida enquanto ação pedagógica foi possível estabelecer conexões entre a temática e a problemática da interculturalidade, aflorando interessantes questões. Pra mim apresentou-se um cenário em que “representações sociais” antigas ainda permanecem no imaginário, enquanto que também foi perceptível uma mudança no olhar, menos por um conhecimento da diversidade em si, mas mais pelo interesse de se reconhecer a diversidade.

No primeiro encontro com os estudantes, entrei timidamente no fim de uma aula de português, com a professora de História e sob a mediação da professora de Português. Ao entrar, os alunos de forma bem espontânea já passavam a perguntar “professora, quem é ela?”. E eu assim fui entrando e me apresentando enquanto professora e pesquisadora, sob a certificação da professora de português, que assim disse “ela pesquisa sobre cultura indígena, não é? Eu lembro!” – comentou. Assim confirmei me pondo para o fundo da sala onde estavam os cartazes.

A professora de português, aparentemente disposta com minha visita, foi logo sugerindo que eu começasse a perguntar, o que me fez pensar em algumas questões naquele dado instante.

Soaram diversos meninas/os falando (...) “Aqui tem índio”, prontamente me mostraram dois e uma menina (com fenótipo característico que conhecemos), e ficou estigmatizando, eu sou, tenho descendência de índia. E eu perguntei: “De onde?” - E ela disse: “Ahh não sei porque faz muito tempo minha tataravó era, mas meus pais falam”.

E outro assim falou também,

Eu sou descendente, minha tataravó era, minha bisavó que tá viva e fala demais disse que eu minha família era de índio

Eram tantas informações chegando que fiquei confusa. A professora de português interrompe e fala que na escola Idalino bezerra, no magistério, fizeram uma exposição no ano passado e que vieram os índios daqui da região (suponho que sejam os Fulni-ô). Outro aluno, da primeira fila ficava falando alto, o que suscitava reclamações por parte da professora:

Eles atiraram flecha, atiraram flecha!

No canto da sala perto de mim, um menino falou que era índio, ao mesmo tempo que seu amigo, um dos primeiros a falar, havia dito com bastante ênfase:

*Esse aqui é índio, professora, esse é, vai fala índio brabo!!!
(Risos, muita ênfase);*

E assim o menino ficou meio tímido. Ali tive quase certeza que se trata de um jovem que vem diretamente de uma comunidade e está estudando em Petrolina.

Vi que uma das fotos nos cartazes tinha imagens de indígenas que aparentavam ser do Nordeste, pelos saíotes e assim perguntei se eles haviam pesquisado algum tema sobre os índios aqui no NE; percebendo certa atonia, indaguei se sabiam que haviam

índios no NE; e muitos balançavam a cabeça afirmando que sim. E perguntei a eles, o que pensavam sobre os índios no NE? E ouvi um unísono, “são índios”, o que me fez parecer ter feito uma pergunta desnecessária. Perguntei então, como fizeram os cartazes e eles disseram que pesquisaram na internet. Os cartazes continham, em sua maioria, imagens de índios da região Norte e as imagens mais comuns à sua representação, tais como indumentárias, tipos de alimentação, moradia e artes.

Um aluno fala: Pesquisamos sobre os povos indígenas mais populosos; - um dos temas contidos no exercício do Livro.

E assim perguntei:

E de onde são?

Uma das alunas que havia mencionado ter uma ascendência indígena, logo me disse:

São os tupi-guarani, professora

E assim perguntei novamente, agora apontando e especificando na descrição dos cartazes;

Quem fez esses cartazes?

Aahh foi ela, foi eu [...]

Neste primeiro momento, percebi que muitas questões estavam submergidas no que, aparentemente, subentendemos enquanto “temática indígena”. Ao adensarmos estas observações na perspectiva do olhar da dimensão intercultural, outras questões podem surgir e foi essa a dimensão que busquei trilhar nos passos seguintes de observação, tendo em vista que a heterogeneidade discursiva daquela cena enunciativa, nos dizeres de Maingueneau (1997), me possibilitou lançar questões acerca da problemática da interculturalidade. Isso também é que me conduz à pesquisa numa

abordagem fenomenológica, tendo em vista que a categoria da interculturalidade me propõe às situações mais inusitadas e espontâneas, no que tange à temática indígenas numa suposta dimensão intercultural.

Já no encontro seguinte, quando realizei o Grupo de Discussão, foi interessante perceber que ali a dimensão que seria possibilitada pela sutil presença indígena e que, portanto, poderia suscitar um diálogo intercultural, terminou sendo sufocada situacionalmente, na heterogeneidade discursiva, onde a representação estigmatizada do indígena se apresentou mais forte. Esta narrativa discursiva esteve demarcada por alguns alunos, ao se referirem à identificação étnica do colega. Era uma minoria, mas a forma como situou e pôs em prática seu discurso, fez acentuar certa atmosfera de forte constrangimento por parte de um dos alunos e sobre o qual mais à frente descrevo. Neste contexto, a forma evidenciada foi a chacota, falas em alto som, o que impediam o fluxo mais harmonioso para o debate.

Muita turbulência de falas, barulho, meu ser professora/pesquisadora se fundiu seguramente, pois como tenho uma relação com estudantes em sala de aula, tive em alguns momentos do que pensei ser um grupo de discussão, pedir silêncio, intermediar conflitos latentes, de um pequeno grupo de jovens demonstrando-se exaltados que não contribuíram muito para o debate, apesar de apresentarem-se como elemento importante para a interpretação sociológica da situação observada;

Procurei falar pouco e tentar ouvir mais dos estudantes. Perguntei, então, depois de me apresentar e falar rapidamente dos propósitos da pesquisa, o que eles pensavam que tinham aprendido com o que havia recentemente sido trabalhado e cujos cartazes estampavam as temáticas trabalhadas. Perguntei como haviam pesquisado, e me disseram que havia sido mais da internet, de livros, e revistas.

O interessante da situação vivenciada foi menos o que consegui resgatar do que supostamente haviam aprendido a partir do que o livro trazia. Interessante foi observar os diversos momentos de “demarcações da diferença” expressos nas falas de alguns estudantes, com tons de acusação quase, ficavam apontando quem e quem era indígena, enquanto outros zombavam de um que dizia que a família dele toda “era da roça”. Uma menina com quem já havia me comunicado no outro encontro, afirmado que tinha descendência indígena, falou nesse dia, quando perguntei se eles tinham conhecimento sobre os povos indígenas no NE. E assim disse que tinha primos da “tribo Tuxá”. Ai, rapidamente falei dos Tuxá, o que foi demonstrado total desconhecimento, mas demonstraram interesse.

Baseando-me num trecho do livro trabalhado com eles, e aproveitando a inserção do tema sobre os índios no NE, falei:

No livro de vocês tem uma fala sobre os Pankararu, vocês sabem onde estes ficam?

E assim responderam:

Não! - um grande coro.

Em outro momento, o menino que no outro dia tinha falado de sua bisavó que é ainda viva e que fala de sua mãe, que era índia, queria com entusiasmo me mostrar uma foto em seu celular com sua amiga que é índia, mas que ele não sabe de onde é ... E aí fui até o fundo da sala para ver a foto, que correspondia a uma menina com uma identificação fenotípica, assim poderíamos dizer, de índia. Cabelos lisos preto, aparentemente pintados, alguns *piercings* no nariz e orelha.

Essa questão da identificação fenotípica merece mais discussão, e nos faz pensar o quanto inútil é conceber as representações dos índios no Nordeste a partir do fenótipo geral do indígena amazônico, associando biologicamente os elementos de uma diferença

que é dada socialmente. Isto é, há de se extrapolar os efeitos trazidos com o ensino passado sobre os povos indígenas, concebidos por tantas décadas no século XX como aquele “exótico”, que “vive na selva”, que “caça, pesca e planta”, “acredita em lendas”. Pensar a relação cultural estabelecida na construção identitária e as demarcações de diferença aí sobrepostas nos possibilita ir além do reconhecimento de uma estereotipização, ou associação direta ao reconhecimento fenotípico do indígena. É neste caminho de interpretação que esta pesquisa propõe tratar a temática indígena num “contextualismo radical”. Só a partir daí, os efeitos negativos da estereotipização e da homogeneização das identidades indígenas poderão ser vistos criticamente pelos sujeitos pedagógicos, repensados em termos de construção curricular e postos em cena enquanto resultantes de um projeto de educação e sociedade interculturais.

Fica claro que na cultura escolar urbana por mim observada, aqueles que possuem um reconhecimento fenotípico do índio estereotipado, são mais aceitos socialmente no cenário das interações estabelecidas quando do debate sobre a “temática indígena”.

Achei muito interessante o contexto dos alunos se afirmando índios, percebi que das três situações de afirmação identitária que ali ocorreram me pareceram bem diferentes. Uma menina parecia se afirmar por ter aparentemente um fenótipo indígena mais atrelado ao senso comum. Um segundo rapazinho demonstrou uma segurança em falar, e olhava para os colegas ao redor para contar, afirmando que era verdade, pois, apesar de parecer um assunto de um tempo passado, estava viva sua bisavó para contá-lo. Queria depois mostrar a bisavó falando numa gravação de celular.

Já aqueles que, seja por auto referência a uma “descendência indígena” ou por referência dos colegas, num tom constrangedor em todas as situações observadas, foi reconhecido como “índio brabo”, ou que vem “de lá dos índios”, o que pra mim me faz

pensar que de fato fazem parte de um território demarcado, ou no mínimo possui um parente, são vistos de uma maneira preconceituosa ou num tom de total desconhecimento.

Durante o momento que a menina falou que os primos eram da “tribo Tuxá”, senti que ela foi quase que ridicularizada, tornando o tema assim de chacota. É como se não respondendo a todos os símbolos inculcados como “crenças dóxicas” no conhecimento adquirido de uma ‘temática indígena’, não são reconhecidos, portanto, na diferença, relativa à pertença a um passado ou presente de convivência com uma configuração social e cultural indígena.

Interessante perceber, portanto, que os mecanismos de diluição da cultura indígena que foram propagados por tantas gerações - o que Bourdieu (2005) chamaria da “inculcação do capital cultural e simbólico” na sociedade – se torna elemento de entrave para o reconhecimento de uma alteridade, e da própria construção da alteridade.

É como se os índios que até podem ser reconhecidos, quando aparecem em situações específicas do cotidiano da escola, ou nas informações da mídia, por ex., por serem misturados, não possuírem o fenótipo do que se reconhece como índio, se torna portanto, menos índio, é como se não fosse um índio de verdade, um “índio do paraguay”, tal como ouvi em Olinda, enquanto observava uma caminhada do povo Xukuru na cidade alta, numa procissão à Nossa Sra. De Guadalupe, dez anos atrás.

A turma da bagunça, basicamente quatro meninos, o tempo todo falando que fulano é, que já vi na sua casa uma vez um negócio lá, de dois índios vestidos, o que me pareceu tratar-se de uma vestimenta. Até que num dado momento, o menino se sentiu tão constrangido que chegou a gritar,

Eu não quero falar, vai me forçar é %#@?!

Até que intervi, dado o clima de certo constrangimento surgido, me demonstrando interessada de saber do que falavam, porém puxando o assunto para a seriedade. Assim o aluno falou;

" É J. V., professora!

E insistiam nos risos, enquanto eu tentava perguntar sobre onde eles acreditavam haver mais índios. E eu falo:

O que tem J. V.?

É que ele é índio professora"

E eu digo, "Ahh e aí, me conta, pedindo ao menino, que a esta altura não falava mais, seguido pelo atropelo na fala do colega.

"A mãe dele é! É sim!" (como se enfatizasse em tom de verdade);

Alunos falam, enquanto o menino segue calado e me parece tenso...

É que eu fui na casa dele professora, eu vi lá na casa dele naquela vez que a gente foi que tinha um negócio na parede lá, um maracá, um chapéu pendurado.

Neste instante o aluno que havia demonstrado timidez, começa a ficar zangado e expressamente constrangido. Ele, que, inicialmente havia afirmado que era índio, logo encabulou-se dada a tamanha ênfase atribuída pelo seu amigo. Ali me pareceu de fato que ele é de alguma comunidade, territorialmente referenciada, o que podemos elencar tal situação como dada num contexto intercultural, pois aí há tradução de culturas e posicionalidade da diferença.

Isto apresenta a multiplicidade de percepções em que situamos a "temática indígena", seja na construção do saber pedagógico e/ou no senso comum das representações sobre os indígenas e aí podemos associá-la ao conceito/debate sobre o intercultural e a interculturalidade. Entendendo este como um conceito múltiplo e dado

contextualmente, num “contextualismo radical” (Restrepo, 2013, 2010), identifico que a situação acima descrita denota o que chamo de uma interculturalidade latente, porque sublimada numa heterogeneidade discursiva, que não realça as possibilidades do diálogo intercultural. Nesse sentido, há uma ambiguidade acerca da interculturalidade, na medida em que há um reconhecimento da diferença, da diversidade, mas quase de forma inconsciente, já que o exercício próprio do diálogo intercultural não se concretiza, pois se perde na estigmatização.

5.3.2 As práticas discursivas no material didático consultado: entre enunciados e a prática docente

Não como elemento central, mas como análise complementar, acessei alguns livros didáticos utilizados na escola estadual e na escola indígena, tendo em vista que a prática pedagógica observada foi retirada do livro. A intenção na pesquisa não era de realizar análise conteúdo dos materiais didáticos, mas entendi que não poderia descartar uma leitura e breve análise dos conteúdos utilizados pelos professores nas atividades. Estaria fechando os olhos para a importância que este teve como “guia” da prática pedagógica nos casos observados. A referência ao material se dá, portanto, pela sua relevância qualitativa, já que os enunciados presentes nos livros são reproduzidos nas práticas discursivas por mim analisadas. Desta forma, tornou-se interessante pegar um gancho com os conteúdos didáticos (que vem sendo construídos, organizados, editados pelo Ministério da Educação, via parceria com editoras diversas) escolhidos e utilizados pelas escolas municipais e estaduais a cada dois anos.

Se considerarmos que nem todos os professores que atuam na educação básica passaram pelo curso de História e que se guiam nos conteúdos produzidos pelo MEC, foi interessante perceber que há um distanciamento real entre os conteúdos que vem

sendo ora reformulados em contextos de formação nos cursos de licenciatura e os conteúdos presentes nos materiais didáticos utilizados na prática pedagógica da educação formal. Estas questões foram gritantes na pesquisa e por isso a condução que resolvi tomar de tentar identificar as continuidades e rupturas, estabelecidos entre os usos (e não usos também) dos conteúdos didáticos presentes no livro, e à prática pedagógica em si, visto que identifiquei na fala majoritária dos professores não índios, a necessidade de recorrerem aos livros didáticos para preparar as aulas sobre a temática indígena. Assim, observou-se uma ação pedagógica, mediante a utilização do livro didático. Neste sentido, compreendi que, além de observar e analisar contextos da prática docente era importante identificar e analisar os enunciados textualmente presentes nos livros didáticos, considerando uma conexão entre a formação discursiva e a oralidade, a voz que o transmite, e que, portanto, o reproduz, ou modifica e/ou estabelece ruptura, caracterizando-se enquanto práticas discursivas na prática docente.

Aqui exponho os principais materiais analisados, tal como abaixo apresentados, a fim de identificar as categorias temáticas referenciadas tanto nos livros, quanto pelos professores. A ideia não é fazer uma análise do conteúdo dos livros didáticos, mas identificar a centralidade de determinadas temáticas, através das cargas textuais nelas apresentadas enquanto “cenas enunciativas”, que podem traduzir as práticas discursivas dos professores nas suas ações e planejamentos pedagógicos.

E foi o que se observou no caso estudado, tendo em vistas que as principais narrativas discursivas terminam por trazer uma ideia de homogeneização, por meio do discurso da “diversidade”. Podemos aludir esta reflexão às seguintes narrativas:

“Um caldo de culturas”: note-se aí o apelo ao termo caldo para enfatizar certa diluição de culturas no período de primeiros contatos, num “encontro de culturas”. Dentro do contexto dos primeiros contatos, a antropofagia é o tema chave para o debate,

o que faz a professora repetir esta mesma sequência para passar o conteúdo do livro, pelo qual se guiou.

“Os índios hoje: quantos são e onde estão?”: Note-se aí que há uma apresentação dos dados populacionais no Brasil, segundo o censo do IBGE de 2000, seguido do contraste com os dados populacionais do passado, no contexto de 1500. Ao mesmo tempo em que aponta um diferencial populacional com relação ao processo colonial, não desenvolve o contexto populacional dos dias atuais, especificando, por exemplo, os nomes dos povos indígenas. E termina a reflexão com o seguinte enunciado: “os índios nunca formaram um único povo”.

“Diversidade cultural”: Nesta sessão supõe-se falar da diversidade de culturas indígenas, associando-se à sua multiplicidade linguística, apontando a quantidade de línguas faladas, dentro dos troncos tupi e macro jê. E, traz uma única informação sobre os Pankararu, exemplificando-os como um dos povos que só falam o português. Neste sentido, a carga enunciativa aí é de falar de diversidade, mas sob uma ótica de integração, enfatizando a perda de diversas línguas. Ainda, no fim, traz um erro grave: situa que a maior parte das comunidades indígenas vivem na Amazônia Legal e cuja população nunca ultrapassam 300 índios, o que é uma inverdade, primeiro se consideramos o grave problema de superpovoamento vivido pelos Guarani-Kaiowá, por exemplo, ou quando consideramos o Nordeste como segunda população indígena no país, por região.

“Um mundo de problemas”: nesta sessão relacionam-se o problema de terras com a questão do direito, apontando dados da Constituição Federal. Aí é possível enxergar que trata-se de uma guerra praticamente perdida, tendo em vista o crescimento do país e a inevitável exploração das terras indígenas por fazendeiros, mineiros, entre outros.

5.4 As práticas discursivas no contexto de formação de estudantes de Licenciaturas

As narrativas discursivas que aqui utilizo para análise se deram em dois momentos de discussão com estudantes das licenciaturas em História e em Ciências Sociais. Com o grupo de estudantes da História, como dito anteriormente, estabeleci uma relação de docência durante um semestre e com o segundo, apenas realizei um debate, conduzido dentro de uma aula de uma colega antropóloga da Universidade⁵⁰. Com a turma da História, me utilizo de dois materiais preparatórios ao debate, a saber, um artigo de Manuela Carneiro da Cunha e um documentário sobre movimentos indígenas contemporâneos. Depois de trabalharmos com relação a aspectos do processo histórico vivido pelos povos indígenas, a turma fez a leitura do texto “Imagem dos índios no Brasil: o Século XVI” (1994), de Manuela Carneiro da Cunha.

Apesar de ter conduzido uma relação docente neste ambiente, sempre posicionei que estava confeccionando a pesquisa e que aquela experiência representava para mim uma oportunidade de identificar dados relevantes para a pesquisa. Neste sentido, algumas questões devem ser situadas, a fim de elucidar os limites próprios que tal atividade ofereceu à investigação.

No contexto do curso, que compõe um cenário recente da inserção da disciplina de Histórias e Culturas Indígenas no Brasil, nas licenciaturas das instituições de ensino superior, a temática indígena é, por si só, o conteúdo central do debate, atribuindo-se a este espaço como de contexto de formação destes sujeitos, que estão elaborando e reelaborando compreensões acerca do que conhecem sobre as realidades indígenas,

⁵⁰ Professora Luzania Barreto Rodrigues, que neste período era responsável pela disciplina de Antropologia Clássica e a quem agradeço pela gentileza em possibilitar tal momento para a construção dos dados.

numa perspectiva histórica ou contemporânea. É importante, portanto, afirmar que o interesse nessas situações foi o de identificar justamente as articulações discursivas dos estudantes/professores, atentando para as suas (re)elaborações, os fragmentos do antigo, do pré-concebido e de possíveis novas compreensões em construção no contexto de formação.

Assim, realizar um grupo de discussão pareceu um interessante caminho na investigação, já que aí seriam poucas minhas intervenções, e onde o próprio grupo conduziria as falas e temas. Foi um exercício interessante captar alguns questionamentos feitos por alguns destes professores, durante a condução do debate, o que denota o espírito de debate aí suscitado, na experiência da formação pedagógica.

Neste contexto, foi interessante presenciar o processo de envolvimento dos professores com a temática indígena, ao passo que pontuavam a necessidade de mais formação. Se tomarmos em conta, devemos notar que só recentemente, o Estado promulgou a obrigatoriedade das licenciaturas do Ensino Superior em conter as disciplinas relativas à História e Cultura Indígenas como disciplinas de seus currículos.

Foi comum ouvir na fala dos professores, a maioria deles atuantes há mais de uma década no Ensino Básico, da necessidade de passarem por mais formação no que concerne ao conhecimento sobre os povos indígenas, especialmente sobre os povos no Nordeste. Uma das atividades realizadas foi também a construção de um plano de aula, a ser posto em prática pelos professores, em sua prática docente.

Tive a oportunidade de assistir a uma atividade realizada por uma professora e um professor da Rede de Ensino de Juazeiro e que atuam na Escola da Comunidade de Maçaroca, em Juazeiro/BA, cuja proposta pedagógica já foi referência na década de 1980, sob o projeto de Educação Popular. Selecionei cinco planos de aula para analisar, buscando destacar as categorias chaves trabalhadas pelos professores e se estas

ressaltam a temática indígena, na perspectiva da diversidade ou se apenas retratam de forma superficial tais realidades.

Nos dois grupos de discussão realizados, com cerca de dezesseis (16) interlocutores, alguns professores se destacaram e conduziram mais as falas do que outros. Apesar de no início ter tentado estimular o debate de maneira uniforme, vi que seria contraproducente se ficasse intervindo todos os momentos, já que ali operavam interações além das que aconteciam nos momentos de nossas aulas.

Todo o material registrado e transcrito revela uma heterogênea compreensão sobre os povos indígenas. A partir de uma identificação sistemática das práticas discursivas construídas, pude identificar algumas categorias temáticas importantes para entender as compreensões por parte dos sujeitos.

Pode-se identificar que os estudantes⁵¹ remetem ao índio no passado, até quando fazem referência a atualidade. O elemento histórico é identificado pelos professores, isto é, a dimensão historicista, tal como identifica Bergamashi (2013) na análise de narrativas docentes e Iara Bonin (2007), na análise de narrativas dos estudantes de Pedagogia, na região Sul do Brasil.

Aliado ao elemento histórico identificado, ideias associadas à modernidade são postas como contraponto do passado mais genuinamente indígena, o que faz parecer certa sensação nostálgica no discurso, trazendo a dimensão da visão romântica acerca do indígena, possuidor de uma história em que prevalecia a solidariedade coletiva. Nota-se também que a fala com abordagem histórica sempre alude a uma dualidade existencial, em que adjetivos discursivos se encontram em “oposições binárias” e onde destaco as categorias antigo/moderno, coletividade/individualidade, guerra/paz,

⁵¹ É importante lembrar que, embora esteja lidando com estudantes, no contexto de formação de licenciatura em História, não se pode esquecer estes sujeitos enquanto atores pedagógicos, tendo em vista que muitos deles estão na prática docente, em geral, há mais de uma década.

branco/índio. E, ainda, nestes termos, sobressai-se o discurso da “diferença”, uma diferença entendida como utópica pois não existe mais.

*Estudante 1 - Mas a gente quer encontrar o índio **moderno** ou o índio do jeito **antigo**?*

Estudante. 2 - Eu acho que essa ideia do texto “a visão do paraíso” – prof. 2 para a fala -

Estudante 3 - Eu particularmente quando fui pra lá [aluna se refere à ida a uma comunidade indígena] eu me decepcionei mesmo, porque, assim, o índio que a agente vê na televisão, nas fotos, coisas pra minha surpresa. Fica esperando aquele índio do cabelo liso, totalmente diferente. Aí depois eles dançaram.

Estudante 1 – Mas índios nós não somos. Nós não somos como eles, né?

Estudante 3 – Não somos, mas temos traços, sim, temos traços! [fala com certa ênfase];

Estudante 4 – Acho que nem traços. [Intervenção com ênfase];

Estudante. 2 - Mas ninguém quer ser coletivo, né?/

Estudante 3 – Não!

Pesquisadora – mas pensar em índio é necessariamente pensar em coletivo?

Estudante 2- não necessariamente, mas se vc olha a questão dos modos de vida que a gente estuda, essa questão de um ponto que é muito importante, a relação deles no cuidado com a terra, com o outro, é totalmente diferente da gente, ne? ...

Quando falo coletivo, nesse sentido, a gente almeja, é a utopia, a mesma visão que esse texto fala, do paraíso, e nós seres humanos somos ruins, egoístas em determinadas situações e isso a gente vê que não tinha nas sociedades indígenas, eu falo do modo de produção, eles tinham modos, eu vou falar modos, modos de desenvolvimento diferentes do da gente, entendeu? De não agredir a natureza, de tentar uma convivência, porque eles veem a natureza como algo maior.

Estudante 5 – Eles não queriam briga, ne, confusão, porque assim, quando eu penso no coletivo, eu acho que eles vivam na paz, não brigavam e nem queriam brigar, buscavam viver em paz, dividindo tudo.

Estudante 1 - Mas que era que melhor do jeito que tá hoje era viu!

É patente aí que, apesar de reconhecer o índio em sua historicidade – o que já foi apontado em outros estudos que focam nos processos de formação (BERGAMASHI, 2012, BONIN, 2007), uma visão idílica ainda é preservada mesmo depois de uma leitura crítica da história ter sido realizada, com o material de Manuela Carneiro da Cunha. Obviamente que não será apenas a partir de uma leitura que preconceitos são descortinados e revistos criticamente, mas, sim, isto só é possível mediante um processo de construção, outras leituras e debates. As práticas discursivas que aí se sobressaem, no entanto, denotam um olhar crítico com relação às representações que eram compartilhadas anteriormente no curso e que também eram desenvolvidas em práticas pedagógicas.

Neste caminho interpretativo, vemos um índio totalmente vinculado às ideias de coletividade, de harmonização com relação à natureza. Na medida em que reconhecem os índios num cenário de harmonização, dilui-se a ideia de conquista por meio da construção de um cenário histórico em que os brancos domesticaram os índios, os tornando, portanto, menos coletivistas hoje em dia. Ou seja, admite-se uma ideia de sobreposição de forças, de conquista e domesticação, mas, por outro lado, de diluição dos valores “genuinamente” indígenas, tais como, relações harmoniosas com a natureza e a ideia de coletividade.

Ao mesmo tempo, há um reconhecimento, no debate, que há pouco conhecimento, pois mediante sensações de idealização e frustração, sabe-se que ainda prevalece uma visão de “índio puro” no imaginário das pessoas e que há influências destes na vida atual.

Estudante 2 – Eu acho que a gente ainda tem essa visão do paraíso mesmo, que a gente quer encontrar aquele indígena puro!!! (Muita ênfase no termo “puro”), ... A gente não se dá conta que muita coisa que a gente faz tem a ver com eles.

Como forma a reconhecer que a visão do puro prevalece, a aluna se refere à tríade do “Sem fé, sem lei, sem rei”, vista pelos primeiros colonizadores e que também ainda prevalece, com relação a outros padrões culturais, tais como a homossexualidade e a poligamia – existentes nas comunidades indígenas e mal vistas pelo discurso da identidade nacional. A aluna ainda chama a atenção de uma parte do texto que a instigou a pensar e que tem a ver com o modo como as sociedades indígenas viam os homossexuais e aponta,

“Professora, pra eles a questão do homossexual não era problema. Os homossexuais eram criados como mulheres, então aquela divisão de trabalho deles, de coletar frutas, era feito, não tinha nenhum problema de discriminação contra ele. O único problema que atingia era essa questão da virilidade masculina, quando ele tinha algum problema com o arco, né professora, mas a homossexualidade em si não era um problema”. E se a gente vê aqui (se refere à região), o quanto isso incomoda, o homem daqui sempre tem que mostrar que é macho, a gente herdou muito isso dessa questão portuguesa e também indígena”.

No segundo grupo de discussão os professores tiveram como norte o documentário “Pisa Ligeiro” (2008), em que a maioria das falas é conduzida por indígenas de todo o Brasil e ainda com algumas falas de representantes do movimento indígena latino-americano. Neste contexto, a turma já se apresenta mais aberta ao olhar sobre a diversidade cultural presente entre os povos indígenas. É perceptível a surpresa de alguns estudantes, ao identificarem uma “diversidade” presente. Esta categoria se apresentará multifacetada no grupo de discussão realizado posteriormente, relacionando-se a outros aspectos, dentro da perspectiva de reconhecimento da “diferença”, em termos de fenotípia, de organização social e cultural, abrindo-se leques diferentes de compreensão sobre a figura do índio. Aí também percebe-se que o índio é visto como um ator também político.

A partir das falas dos índios, assistidas no documentário, os alunos começam a dar ênfase ao fato de que sempre foram organizados, pois sempre tiveram seus modos de vida, mas agora os povos indígenas se apresentam com outros modos de organização e acionamento político, justamente para conseguirem lutar por direitos de ordem coletiva e tradicional.

Aluna 1: Eles sempre foram organizados, mas agora eles se organizam de um modo que nós da sociedade possa enxergar.

Aluna 2: É o que eles falaram né, obrigam a serem vistos, a enxergar que eles não têm que ter o mesmo tom de pele, a mesma estatura, e aí ele fala assim, do mesmo jeito que a educação foi feita, eles falam né, para oprimir, agora a educação é para libertá-los. Porque o índio, não é o índio, assim, como eles falam, “eles que deram esse nome pra gente”. É um povo que eles são diferentes, tem as aldeias, então são culturas diferentes. Então não pode chegar e dizer ‘o índio’.

Aluno 1: Me chama atenção a luta deles, quando eles dizem que não estão lutando por cesta básica, e sim por terra, por educação e saúde também e de respeitar as festas deles.

Neste instante, um dos alunos interrompem e resume suas reflexões sobre o que seria o reconhecimento da diferença. É interessante que neste momento ele passa a falar em primeira pessoa, diferentemente dos outros instantes de fala ou posicionamentos anteriores. Entendo que há uma identificação com o debate, e não necessariamente com um suposto pertencimento indígena. No entanto, há uma identificação com a ideia do reconhecimento da diferença, com ser diferente e onde se exacerba uma diferenciação com o “branco”.

Nestas práticas discursivas, entendo que há uma reelaboração estruturada com base em novas apreensões sobre os povos indígenas. Com outro sentido interpretativo, não há uma auto-referência à cultura indígena, mas, ao mesmo tempo, se delineia uma diferenciação ao “branco”. Ouvi de um aluno, meio que em tom de chacota, que na sua certidão de nascimento constava que era “branco”, quando na verdade se identificava

como “pardo”. Inevitável pensar que o debate aí circunscrito gerou mecanismos de posicionalidade da temática indígena, na esfera do reconhecimento da diversidade, da diferença e, ao mesmo tempo, presencia-se uma reelaboração quanto à própria identidade. Este é um elemento de “necessidade de tradução”, o que torna possível pensar na interculturalidade. Isto é, os momentos de reelaboração da percepção acerca do indígena terminam por acionar elementos posicionados de disposição da identidade.

Aluno 2: É aquela coisa né, nós somos iguais a qualquer outro cidadão, porém somos diferentes! É a igualdade na diferença! E o branco tem que aprender, porque forçam a gente a aprender, fazem uma confusão danada pra gente aprender a falar na língua deles, a cultura deles, ... a mesma roupa ...

Aluna 2: Essa igualdade só vai acontecer quando eles forem respeitados, quando forem aceitos pela diferença deles, eles são diferentes, possuem culturas diferentes. Não é porque eles são diferentes que eles não são iguais nos direitos.

Assim, na sequência do debate sobre o documentário, uma aluna comenta acerca da ideia de conhecimento e de formação escolar e da dificuldade que o indígena deve sentir para não perder os referenciais culturais por causa da educação homogeneizadora que estes recebem.

Aluna 5: A questão da formação, me chamou atenção, porque, assim, eles verem que não é porque eles entraram numa formação que eles vai deixar de lado a cultura deles...

No grupo de discussão realizado com a turma do primeiro período da licenciatura das Ciências Sociais, algumas situações se apresentaram bem interessantes, devido a processos de identificação com a presença indígena na região, suscitando narrativas discursivas em que se situam autoidentificações, por meio da posicionalidade e da diferenciação. Assistimos ao documentário “Xicão Xukuru” (2002) para debater sobre a temática indígena de modo mais regionalizado.

Foi interessante pois logo alguns alunos se apresentavam como sendo da região próxima (lembro de citarem as cidades Serra Talhada, Mirandiba (comunidade quilombola), Salgueiro). Nesse momento foi chegando uma aluna, chamando atenção, e logo se dizendo ser índia:

Eu sou índia, sou de Pesqueira, minha avó era índia.

Mas que seu avô era fazendeiro. A conversa prosseguiu. Os alunos demonstravam pouco conhecimento. Comecei a falar mais um pouco de quem foi xicão e dos processos de retomada, falei – não lembro se perguntaram, sobre o assassino do cacique, e eu falei de Seu Jose de Rivas, nessa hora a aluna me interrompeu e começou a falar sobre ele e a morte dele. E eu falei que aquela era uma região onde muitas famílias tradicionais possuíam terra e possíveis ligações com a política local e nacional, citei Marco Maciel e Inocencio Oliveira, enfatizando que não necessariamente esses políticos teriam relação com isso, mas que eram denúncias que ocorriam no senso comum. E uma aluna fez um comentário, “professora, eu sou da cidade de Salgueiro, e lá nesse ano, da morte do cacique xicão, foi proibida a feira dos índios. Perguntam que feira, e ela explica:

Não, é que sempre se faz uma feira com os índios, eles até tinham lugar marcado já e na época o prefeito proibiu que eles fossem.

Outra aluna, se apresenta de Salgueiro, me pergunta sobre a mídia o que eu achava o que a mídia falava, eu aí ponderei que a aluna de Pesqueira até teria mais propriedade para falar. Como a ideia era suscitá-los a falar, procurei ser sintática nas minhas colocações e promover o diálogo entre os estudantes. A aluna que vinha de Pesqueira falou que por muito tempo estudou numa escola religiosa da cidade, a mais

tradicional de Pesqueira, e que tinha um amigo, “loiro, dos olhos claros, e era índio, participava de tudo”.

Note-se que, ao mesmo tempo que aparece uma narrativa sobre mistura, percebe-se, logo em seguida, e se identificando com uma suposta identidade indígena original, no entanto, reprodutora da cultura folclorizada, menciona:

Se você ver minha avó, ele nem pelo tem (...)

Vemos aí uma narrativa discursiva que tematiza a ideia genérica de índio e essencializada, considerando aspectos fenotípicos, ao passo que há uma necessidade de posicionalidade. Demonstrou conhecimento com relação a fatos históricos importantes relativos à luta social do povo Xukuru, enfatizando, em diversas narrativas, uma suposta identificação e posicionalidade com a temática indígena.

Considerações Finais

Saberes pedagógicos, mudança social e interculturalidades
no Sertão do Submédio São Francisco

No curso da pesquisa se tornou interessante observar alguns aspectos de uma nova realidade que vem se constituindo nos contextos escolares, na região estudada, com relação à ‘abordagem’ da temática indígena e a categoria “interculturalidade”, fato que foi fundamental para criar algumas fontes de conexão com meu objeto. Observei que vários fatores contribuem para este novo cenário, seja por conta da luta dos movimentos sociais pela educação ou pelas novas políticas educacionais propostas, mas, obviamente, estas possuem desdobramentos sociais e de “eficácia simbólica” diferentes, justamente por serem guiadas por agentes que operam seguindo diferentes matizes étnicas e sociais.

Também foi possível observar que, apesar das mudanças constitucionais, quer sejam as previstas na Lei 11.645/08, estas ainda não dão conta para transformar a realidade mais comum nos contextos escolares, de uma forma geral, sobre como vem se apresentando o debate e a circulação do conhecimento com relação aos povos indígenas. De acordo com a maioria das falas de meus interlocutores de pesquisa, professores não indígenas, que atuam na educação básica de municípios de Pernambuco e Bahia, o que falta e o que é urgente é a “formação”, tendo em vista que acreditam que toda uma concepção passada na escola, enquanto estes *eram os alunos*, ainda permanece arraigada na concepção que possuem sobre “índio”. Este foi um elemento chave observado por mim na minha própria prática docente e que tirei como experiência de pesquisa; Muitos professores associam inevitavelmente à ideia idílica de índio, do bom selvagem, paradigma apresentado em Manuela Carneiro da Cunha, em *Imagem dos índios no Brasil*, o séc. XVI (CUNHA, 1994).

O cenário da investigação em que tentei me debruçar, portanto, não apenas permanece no âmbito das reflexões sobre o/s conhecimento/s pedagógicos, científicos, sobre os povos indígenas no Nordeste, mas bem, como, a partir de uma construção social em curso por sujeitos sociais indígenas e não indígenas, é possível pensar na possibilidade de se reconhecer a história e contemporaneidade dos povos indígenas com outros olhares. Significa dizer que a pesquisa buscou ir além da própria categorização “temática indígena”, suplantando aspectos do que a história oficial vem cristalizando em tantos discursos, e me utilizei das leituras e interpretações sobre interculturalidade para pensar diferentes possibilidades de se chegar à “temática indígena”, a partir dos casos observados.

Com relação ao que se convencionou chamar *temática* ou *questão* indígena no Nordeste, é importante situar o debate sobre *etnicidade* na antropologia histórica, cujas reflexões iniciadas nos anos 1970, trouxeram a noção “campo intersocietário” (PACHECO DE OLIVEIRA, 2004), para pensar as múltiplas relações entre povos indígenas e as sociedades regionais”. Para a pesquisa, parti do conceito de “campo intersocietário” para pensar nas múltiplas possibilidades que permeiam as relações de interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas, bem como me utilizo dos referenciais analíticos da etnicidade⁵², tomando a interculturalidade enquanto projeto e em disputa (RESTREPO, 2013), na agenda política do movimento indígena.

Como nos afirmam diversos pesquisadores/as que debatem a problemática do *multiculturalismo, diversidade e interculturalidade* – não justapondo estas perspectivas como sinônimas - e com os quais dialogo na tese⁵³, a questão do reconhecimento da

⁵² Como pontuaram tantos autores da etnicidade, aí operam “fronteiras híbridas” (Hannerz, 1997), já que as relações entre índios e não índios são difusas, ora de conflito, ora de harmonização, entre tantas outras formas de interação social.

⁵³ Tais como a Vera Candau, Neusa Gusmão e Sérgio Costa, no contexto brasileiro, Stuart Hall com a referência pós-colonial dos estudos culturais e também autores da literatura decolonial

diversidade e da vivência no multiculturalismo possui diferentes facetas e se depara também com diferentes níveis de contestação, de construção de contra-discursos, e também atende às diversas demandas sociais, ideológicas e políticas.

Charles Taylor (1994), filósofo canadense, foi um dos primeiros a debater as teorias de multiculturalismo, por meio do que definiu “políticas de reconhecimento”, pois, estas são, inerentemente ligadas ao reconhecimento (ou negação) da diferença e das identidades. Sua tese é a de que toda as identidades são formadas pelo reconhecimento ou não das diferenças e, ainda, por um reconhecimento,

(...) Incorreto dos outros, podendo uma pessoa ou um grupo de pessoas serem realmente prejudicadas, ou alvo de uma verdadeira distorção se aqueles que os rodeiam refletirem uma imagem limitativa, de inferioridade ou de desprezos por eles mesmos” (TAYLOR, 1994, p. 45).

A pesquisa buscou, através de um “contextualismo radical” (RESTREPO, 2013, 2010)⁵⁴, obter uma compreensão dos processos sociais em curso e que revelam os modos pelos quais a interculturalidade opera quando falamos da temática indígena, seja através da perspectiva indígena ou não, dentro de contextos e narrativas discursivas de diferenciação e posicionalidade.

Com base nos dados construídos na investigação, percebe-se que, embora tenha havido avanços, estes parecem não proporcionar o diálogo entre os agentes da educação como um todo, indígenas e não indígenas, como formas a pensar no conhecimento pedagógico sobre a realidade histórica e contemporânea destas populações, veiculado nas escolas, trabalhado por professores e apreendido pelos estudantes. Se os indígenas

latino-americana, como Anibal Quijano, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Eduardo Restrepo e Axel Rojas.

⁵⁴ O contextualismo radical é uma abordagem metodológica que exige contextualizar e historicizar o cenário investigado. Para Restrepo, que traz uma perspectiva crítica da interculturalidade, esta só pode ser pensada nas bases de sua produção, sem tanto buscar entender os componentes ideais da interculturalidade, mas bem como os grupos a põem em prática e quais efeitos sociais concretos esta tem sido posta pelos grupos sociais e a partir de quais dispositivos.

conquistaram um espaço no campo de planejamento e gestão da educação escolar, os mesmos ainda não são tomados como os reais interlocutores na produção de conhecimento sobre suas realidades sociais, incluindo suas realidades escolares e também nas realidades escolares não indígenas.

Além da importância de se trabalhar nas escolas, novas formas de se apreender a história das populações indígenas, como propõe a Lei 11.645/08, podemos nos questionar sobre como conhecer antropológica e socialmente tais populações, atentando à diversidade de realidades sociais que representam modos de compreensão do mundo. Em outras palavras, como estabelecer o diálogo intercultural nas culturas escolares e para além delas?

Esta reflexão traz a necessidade de colocarmos no centro do debate a ideia de interculturalidade no campo da educação formal não indígena (Silva, 2013, Bergamashi, 2012). Dessa forma, lançamos a pergunta: por que ao falarmos de diversidade nos contextos pluriculturais na educação formal, não pensamos na interculturalidade como prática social comum a todos os processos de relações humanas e de ensino-aprendizagem? E, ainda, como pensar na possibilidade da interculturalidade, quando o desconhecimento ou o conflito se fazem presentes na maneira de conceber a atualidade da temática indígena?

Vê-se, portanto, que o ensino sobre as realidades dos povos indígenas é abordado enquanto temas transversais, em disciplinas que tratam de “contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”, numa perspectiva histórica, não estimulando o olhar para atualidade e a real diversidade da temática indígena. Ainda que a LDB enfatize a importância de se trazer o debate sobre a interculturalidade, pensamos, em que medida esta noção pode surgir nas ações pedagógicas, de fato? Ademais, será que as atuais políticas educacionais estão

contribuindo para tal processo? Assim, pergunto ainda, como a escola e as culturas escolares estão atendendo à crescente demanda de produção de conhecimento e de fomento da informação sobre a diversidade étnico-cultural dos povos indígenas?

Considerando a importância de trazer os indígenas como personagens centrais nesse processo, pergunta-se também, como vem sendo estabelecido o diálogo com os próprios indígenas, tanto no âmbito das relações interpessoais, (entre as quais passam as relações de alteridade intercultural, de vivência própria com a educação indígena), como no âmbito das relações institucionais, com a educação escolar indígena, por exemplo?

Há de se perceber, portanto, que as novas disposições do Estado também estão estruturadas em relações de poder e de mecanismos de controle social, sendo, portanto, necessário questionar até que ponto novas políticas e disposições do Estado em pensar a diversidade e a prática da interculturalidade com vistas a minimizar preconceitos sociais vêm dando conta da complexidade que envolve a temática indígena numa dimensão mais contextualizada, como é o caso da temática indígena no Nordeste. E, ainda, como tais categorias sociais, “diversidade”, “interculturalidade”, são de fato, vivenciadas pelos indivíduos.

Os projetos de interculturalidade vêm sendo possibilitados em algumas esferas da educação, mas sob aspectos diferentes. E cabe então questionar se estes projetos têm sido viabilizados, não apenas no sistema da educação escolar indígena, mas, também no âmbito da educação formal não indígena, pensando nas possibilidades surgidas com a Lei 11.645/08, que demanda ao ensino formal a inserção da temática indígena no ensino de história.

O exercício a que me dispus a construir, com base nas leituras e experiências empíricas (que nunca serão suficientes para compreender uma totalidade), busquei entender como os povos indígenas vem sendo reconhecidos e, ao mesmo tempo,

sujeitos de reconhecimento de suas realidades históricas e contemporâneas, em seus fluxos locais e translocais. Pensar na educação e nos modos de construir o saber pedagógico nos coloca a possibilidade de estreitarmos os laços de compreensão acerca do outro, com base na valorização da alteridade.

Para compor minha costura analítica, procurei identificar quais categorias são acionadas quando se aborda a temática indígena e como se articulam as noções de diferença, diversidade e interculturalidade nas práticas discursivas dos professores, tomando como elemento os processos de interação e de construção da diferença.

Através de um contextualismo radical, construí meu percurso de análise, pesando a noção de interculturalidade, seu acionamento multifacetado em diferentes culturas escolares, indígenas e não indígenas. Como dito logo no início do trabalho, não quis aqui estabelecer um estudo comparativo, visando identificar contrapontos e similaridades de discursos indígenas e não indígenas, buscando tipificar modos de pensar a temática indígena.

O que tive em mente é que, na região vasta e profunda do Sertão do São Francisco, reside uma diversidade que vive na pluralidade, ora sendo reconhecida positivamente, mas com uma carga histórica de preconceitos a ser banidos. No acionamento da diferença de diferentes atores sociais, percebi uma “presença indígena” multifacetada. Esta multi presença não quer resumir tais realidades em tipificações, mas sim, recompor fios de elaboração, rupturas e reelaborações com relação aos povos indígenas, encontrando aí elementos do reconhecimento da diferença, das histórias locais e da valorização das identidades indígenas, em sua dimensão física e simbólica. Sabe-se que, com o passar do levante constitucional, e do entusiasmo das mudanças de 1988, o Estado em sua aparelhagem vem remodelando algumas leis, acionando

emendas, cancelando dispositivos constitucionais, contradizendo compromissos com convenções internacionais (como a Convenção 169 da OIT).

Um exemplo é o projeto de Lei 215/ 2000, que transfere a competência de reconhecimento das terras indígenas para o Congresso Nacional. Outros exemplos são o projeto de Lei 38/1999, que estabelece um máximo de reconhecimento territorial, que não ultrapasse 30% das terras do entorno das áreas indígenas e, ainda, o projeto de Lei 1.616/1996, que determina a possibilidade de exploração de recursos minerais nos territórios indígenas, por agências privadas e sem o aviso prévio às comunidades. Ou seja, o Estado em suas múltiplas faces de poder, e de colonialidade de poder, vem subjugando a afirmação de identidades que por muito foram silenciadas.

Dessa forma, comunidades tradicionais, que hoje estão para além do arcaísmo histórico que as pensava enquanto comunidades isoladas, alheias aos processos de “civilização”, possuem grande oportunidade de participar do processo de reconstrução dos saberes. A hora agora é de trazer em relevo a importância dos contra-discursos sublimados durante séculos de nossa história. Na verdade, agora é a hora de trazermos à luz tantas outras histórias locais, que construíram os espaços do Sertão de Rodelas, do Pajeú, do Ouricuri, do Vale do São Francisco, entre outras regiões de diversidade. Precisamos mesmo é repensar as trajetórias de construção do ensino, da aprendizagem, os processos formativos, a produção acadêmica, hoje tão viciada em quantificar o conhecimento, multiplicar publicações científicas, quando na verdade, em muitas situações, é a reprodução acrítica do conhecimento que está tomando força, linguagem, voz. Dessa forma, ficou patente a necessidade de formação de professores e estudantes, de acordo com as culturas escolares que lhe são inerentes, sejam estas geradoras do projeto da educação formal indígena e da educação formal não indígena.

Muito temos a aprender com esse novo cenário que ora se constitucionaliza, reflexo de todo um processo de luta travado pelos movimentos sociais, negros e indígenas e que agora vêem a oportunidade de mudar o percurso homogeneizador que está arraigado nos postulados ocidentais da Educação como um todo, influenciada primariamente por uma ordem francesa de construção dos saberes e que ora buscam a construção e permanência do que Boaventura chama de conhecimento pluriversitário (Souza Santos, 2013).

Os etnocentrismos e todas as formas de diferenciação negativa, estereotipada, que eternizam a colonialidade do poder, do saber e do ser só serão reconhecidas dentro da diferença dialógica e não de desigualdade. Neste caminho, os atores indígenas e seus projetos de educação muito têm a contribuir na construção de formas outras de se pensar e se fazer o conhecimento pedagógico, com base na alteridade. Os povos indígenas são sujeitos deste processo de reconhecimento e portanto, são eles que devem conduzir os conhecimentos pedagógicos em seus espaços e, do mesmo modo, têm papel principal na construção do conhecimento sobre si próprios.

O discurso sobre a diversidade, alimentado por todo o século XX e hoje em dia, veio na história das lutas sociais pelo reconhecimento da diferença e dos direitos. Para além de pensar nos seus aspectos mais funcionais – com base nos paradigmas circunscritos; da degeneração, da salvaguarda cultural e de tolerância - torna-se possível pensar na interculturalidade numa ampla e polissêmica rede de relações heterogêneas. Neste fragmento, a interculturalidade pode ser (re)desenhada em traduções e no reconhecimento das histórias locais, das tradicionalidades e territorialidades que marcam a presença indígena no Nordeste.

ANEXO I

COPIPE



Ao Sr, Pró-Reitor de Extensão (Proext)

Prof. Edilson Fernandes de Souza

Recife - PE

Nós, povos indígenas de Pernambuco (Xukuru do Ororubá, Fulniô, Truká, Pipipá, Karbiwá, Pankará, Pankararu, Entre Serras Pankararu, Atikum, Pankaiwka, Kapinawa), reunidos em assembléia nos dias 1, 2 e 3 de Abril de 2013 em Recife na Universidade Federal de Pernambuco, durante a realização do Abril Indígena – Acampamento Terra Livre, com a presença de aproximadamente 1.500 indígenas, debatemos diversos temas, entre eles Território, Saúde e Educação.

Nas discussões dos trabalhos de grupo, nós juventude, junto com demais lideranças, pautamos a inserção de representantes indígenas na discussão de implantação do sistema de cotas na Universidade Pública. Tendo em vista a democratização do acesso á universidade, pela necessidade de qualificação de jovens indígenas que consequentemente ao retornar a sua etnia empregará o seu conhecimento somado a cultura do seu povo.

Essa que é uma política de cota nas universidades que surgiu a partir da luta dos movimentos sociais e dentre esses movimentos fazem parte os povos indígenas havendo assim a necessidade da inclusão do movimento na discussão e implementação dessa política tornando assim esse sistema mais transparente, ético e justo.

Levando em consideração que nós, povos indígenas de Pernambuco, somos a 4ª maior população indígena do país, tendo em média 50 mil indígenas e a legislação brasileira aponta para que a cota seja proporcional á população indígena do estado.

De acordo com a demanda apresentada solicitamos as seguintes reivindicações:

Incluir na pauta de instituição a discussão de cotas nos cursos técnicos, nos curso de graduação e pós graduação.

Participação de indígenas dentro dos conselhos ou comissões que discutem o sistema de cotas.

ANEXO II



Comissão de Professores Indígenas em Pernambuco

Carta da Copipe para a Audiência Pública de Petrolina/PE

07 de novembro de 2013

Os povos Indígenas de Pernambuco (Truká, Pipipã, Xukuru, Kapinawá, Kambiwá, Atikum, Funiól, Pankará, Pankararu, Pankararu Entre Serras, Pankaiuká e Tuxá, representados por lideranças e COPIPE – Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco,

Considerando a importância desta audiência pública, vimos tornar público os diversos problemas que estamos enfrentando com os projetos capitalista que vem impactando diretamente de forma negativa e permanente os povos indígena de Pernambuco, portanto nós, lideranças indígenas e COPIPE recorremos as autoridades presentes nesta audiência que intercedam junto ao poder executivo nas três esfera de governo a garantia da afirmação dos nossos direitos.

Pedimos a revogação das PECs: 215,038, PLP 227 e a Portaria 303 da AGU, além dos grandes empreendimentos oficiais sem a realização da consulta prévia e informada, como garante a convenção 169 da OIT – Organização Internacional do Trabalho, esta prática do Estado Brasileiro em promover a invasão das Terras indígenas com o falso discurso do progresso e desenvolvimento do país, isso, promovendo o génocídio oficial dos povos indígenas.

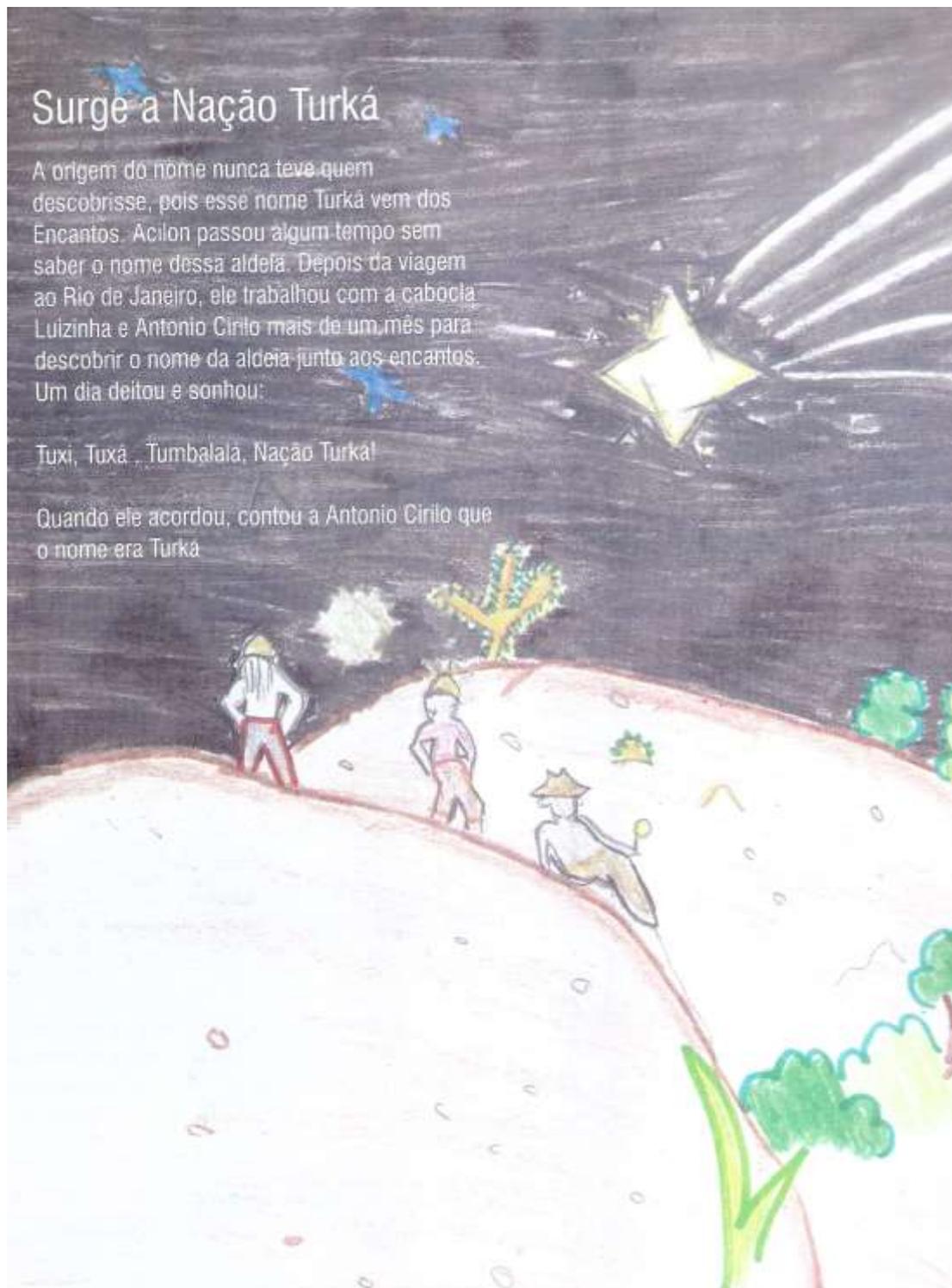
A falta de regularização das nossas Terras, a ausência de políticas públicas adequadas, levando em consideração a especificidade dos povos e as realidades regionais, os indígenas,

O Governo do Estado de Pernambuco, por força do Decreto nº. 26/91, Parecer 14 e Resolução 03 do CNE, é obrigado a desenvolver e implantar uma Política de Educação Escolar Indígena de forma Especifica e Diferenciada. Mediante esta determinação, vimos na implantação desta política de Educação Especifica, Diferenciada, ser implantada de fato, mais isso não aconteceu, além de ver, os nossos sonhos de iniciar o processo de estudo para torná-la a nossa educação de fato, Intercultural, Critica e Descolonizante ser interrompida. Neste contexto, torna-se pauta permanente as reivindicações do movimento indígena em Pernambuco:

- Regularização da gestão escolar indígena;
- Criação dos ordenamentos jurídicos próprios para atender a educação escolar indígena;
- Regularização dos documentos normativos;

ANEXO III

Livro didático sobre a história da formação do povo Truká, concebido e produzido por professores e professoras da comunidade:



Fonte: Organização dos Professores Indígenas Truká OPIT, 2009

Sou a caboca Macina
Não tenho o que procurar
Apenas eu vim dizer
Que a nossa aldeia é Turká

Vala-me Nossa Senhora
Por Deus queira nos valer
Depois que os índios Turká
Essa batalha vencer

Eu fui um Encanto
Lá vi uma mesa galante
Na cabeceira da mesa
Lá tava o mestre Turká
O capitão Bernardino
Com seu cartãozinho na mão
Dando sua declaração

Eia eia reina eia
Eia eia reina oa

Eu andava pelo chão
Rodando o chão deste mundo
Eu me acostei nos antigos
Sombra de D.Pedro segundo

Eia eia reina eia
Eia eia reina oa

Até logo ó meus índios
Eu já vou me arretirar
Vocês me encomendem a Deus
Até lá no juremá

Todo caboco é poeta
Os índios é lugiador
Sei que os índios agora
É o encanto de amor

Eia eia reina eia
Eia eia reina oa

Adeus, adeus ô meus índios
Eu já vou me arretirar
Vocês me encomendem a Deus
Até lá no beira-mar.

Ei naei naei naei naoa
Nae enaoa

Esse toante veio para confirmar o nome da aldeia que era Turká.
Com o tempo, as pessoas trocavam as letras e os funcionários do
governo escreviam como queriam, até que se transformou em Truká.

Interculturalidade

porque a escola tem que dialogar com os conhecimentos da envolvente. Nossas crianças e jovens precisam compreender que um povo tem uma cultura própria, diferente de uma das outras. E que uma cultura não é melhor nem pior. Que as culturas são diferentes.

Hoje temos 11 escolas com 02 anexos, 49 professoras Truká, alunos e alunas da educação infantil, primeira à quinta série Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Antes as nossas escolas eram nomeadas pelo prefeito, com o nome de posseiros e pessoas que não faziam parte da nossa história. Com a retomada da nossa educação, mudamos o nome de cada uma, homenageando nossos guerreiros e guerreiras que fazem parte da nossa resistência. Hoje estão assim:

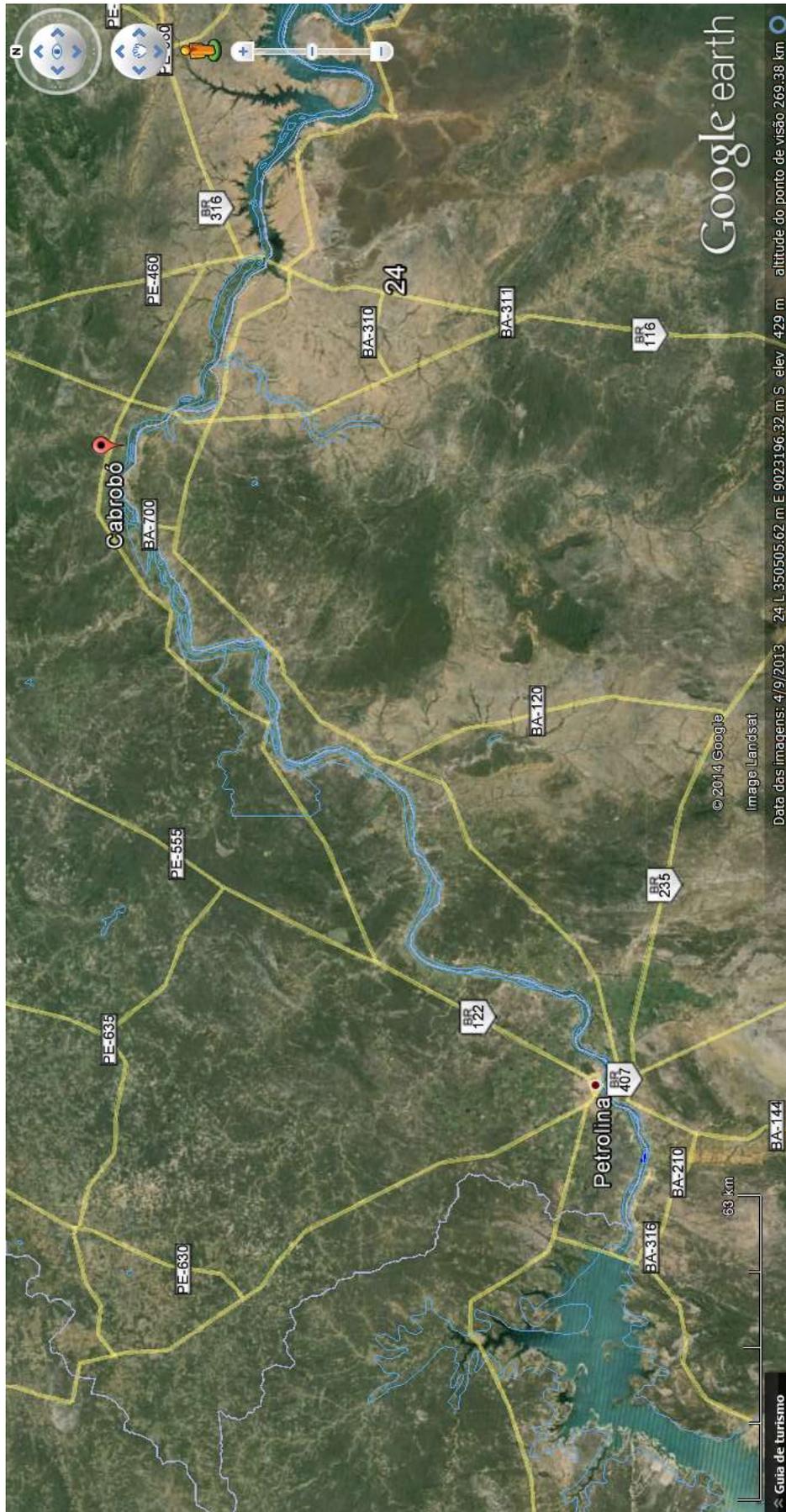
Aldeia - Escola
Caatinga Grande - Antonio Cirilo dos Santos
Panela - Maria Antonia da Conceição Praça
Caititu - Rosa Maria da Conceição
Coronheira - Maria Rosa da Conceição
Camelão - Acilon Ciriaco da Luz
Umbuzeiro - Martiliano Ribeiro de Souza
Lagoa Branca (sede) - Herenegildo dos Santos
Cajueiro - Maria Ciriaco da Luz
Pambuzinho - Berto Cirilo dos Santos
Caatinguinha - Manoel Deodato dos Santos
Alto do Gavião - João Alberto Maciel
Jibóia - Militão Primo dos Santos

Fonte: Organização dos Professores Indígenas Truká OPIT, 2009

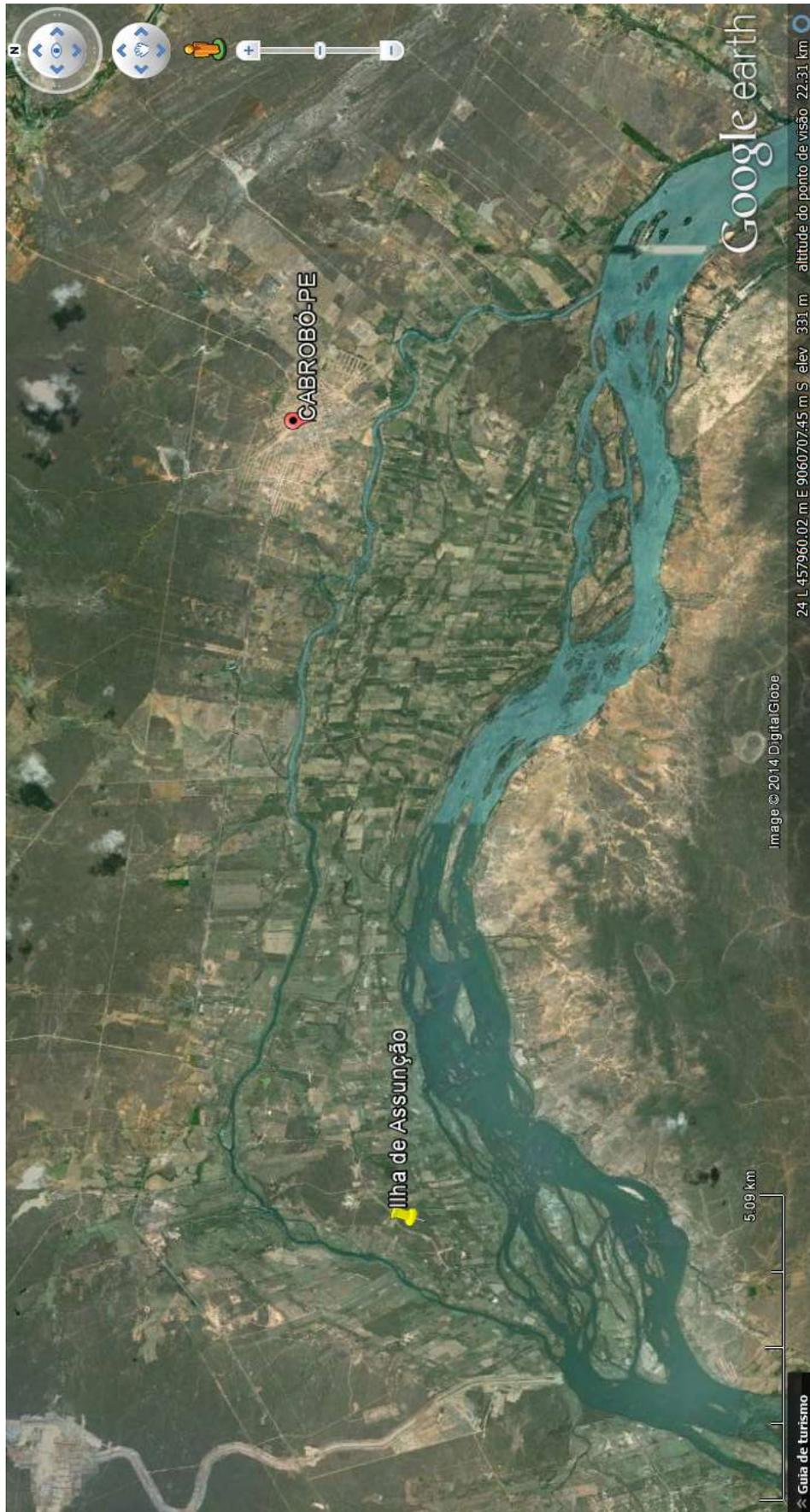
Cronograma Arte Indígena II Unidade Artesão Cícero Brasilino

DATA	DIA	ESCOLA	SÉRIE	HORÁRIO	
15/04/2014	Terça	Ind. João Alberto Maciel	4º e 5º ano	Tarde	
16/04/2014	Quarta	FERIADO (Semana Santa)			
17/04/2014	Quinta	FERIADO (Semana Santa)			
18/04/2014	Sexta	FERIADO (Semana Santa)			
21/04/2014	Segunda	Ind. João Alberto Maciel	1º, 2º e 3º ano	Manhã	
22/04/2014	Terça	Ind. João Alberto Maciel	4º e 5º ano	Tarde	
23/04/2014	Quarta	Ind. Militão Primo dos Santos	1º e 2º ano	Manhã	
24/04/2014	Quinta	Ind. Militão Primo dos Santos	3º, 4º e 5º ano	Tarde	
25/04/2014	Sexta				
28/04/2014	Segunda	Ind. João Alberto Maciel	1º, 2º e 3º ano	Manhã	
29/04/2014	Terça	Ind. João Alberto Maciel	4º e 5º ano	Tarde	
30/04/2014	Quarta	Ind. Militão Primo dos Santos	1º e 2º ano	Manhã	
01/05/2014	Quinta	FERIADO (Dia do trabalhador)			
02/05/2014	Sexta	PLANEJAMENTO			
05/05/2014	Segunda	Ind. João Alberto Maciel	1º, 2º e 3º ano	Manhã	
06/05/2014	Terça	Ind. João Alberto Maciel	4º e 5º ano	Tarde	
07/05/2014	Quarta	Ind. Militão Primo dos Santos	1º e 2º ano	Manhã	
08/05/2014	Quinta	Ind. Militão Primo dos Santos	3º, 4º e 5º ano	Tarde	
09/05/2014	Sexta				
12/05/2014	Segunda	Ind. João Alberto Maciel	1º, 2º e 3º ano	Manhã	
13/05/2014	Terça	Ind. João Alberto Maciel	4º e 5º ano	Tarde	
14/05/2014	Quarta	Ind. Militão Primo dos Santos	1º e 2º ano	Manhã	
15/05/2014	Quinta	Ind. Militão Primo dos Santos	3º, 4º e 5º ano	Tarde	
16/05/2014	Sexta	PLANEJAMENTO			
19/05/2014	Segunda	FERIADO (Corpus Christi)			
20/05/2014	Terça	Ind. João Alberto Maciel	4º e 5º ano	Tarde	
21/05/2014	Quarta	Ind. Militão Primo dos Santos	1º e 2º ano	Manhã	
22/05/2014	Quinta	Ind. Militão Primo dos Santos	3º, 4º e 5º ano	Tarde	
23/05/2014	Sexta				
26/05/2014	Segunda	Ind. João Alberto Maciel	1º, 2º e 3º ano	Manhã	
27/05/2014	Terça	Ind. João Alberto Maciel	4º e 5º ano	Tarde	
28/05/2014	Quarta	Ind. Militão Primo dos Santos	1º e 2º ano	Manhã	
29/05/2014	Quinta	Ind. Militão Primo dos Santos	3º, 4º e 5º ano	Tarde	
30/05/2014	Sexta	PLANEJAMENTO			
02/06/2014	Segunda	Ind. João Alberto Maciel	1º, 2º e 3º ano	Manhã	
03/06/2014	Terça	Ind. João Alberto Maciel	4º e 5º ano	Tarde	
04/06/2014	Quarta	Ind. Militão Primo dos Santos	1º e 2º ano	Manhã	
05/06/2014	Quinta	Ind. Militão Primo dos Santos	3º, 4º e 5º ano	Tarde	
06/06/2014	Sexta				
09/06/2014	Segunda	Ind. João Alberto Maciel	1º, 2º e 3º ano	Manhã	
10/06/2014	Terça	Ind. João Alberto Maciel	4º e 5º ano	Tarde	
11/06/2014	Quarta	Ind. Militão Primo dos Santos	1º e 2º ano	Manhã	
12/06/2014	Quinta	Ind. Militão Primo dos Santos	3º, 4º e 5º ano	Tarde	
13/06/2014	Sexta	PLANEJAMENTO			
16/06/2014	Segunda	Ind. João Alberto Maciel	1º, 2º e 3º ano	Manhã	
17/06/2014	Terça	Ind. João Alberto Maciel	4º e 5º ano	Tarde	
18/06/2014	Quarta	Ind. Militão Primo dos Santos	1º e 2º ano	Manhã	
19/06/2014	Quinta	Ind. Militão Primo dos Santos	3º, 4º e 5º ano	Tarde	
20/06/2014	Sexta				
23/06/2014		FÉRIAS			

ANEXO IV- Mapa da macro-região do estudo:



Mapa da micro-região, T.I. Truká



ANEXO V – LIVRO DIDÁTICO CONSULTADO

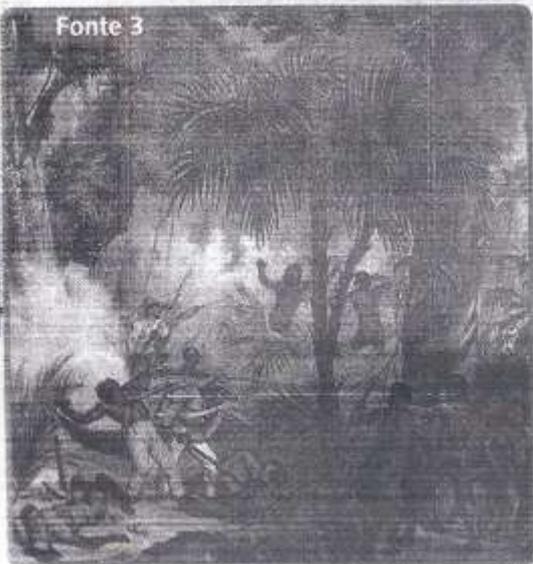
Fonte 2

Encontro de culturas

"Por causa dos portugueses, eclodiu um tumulto dos selvagens numa região, a dos Caetés, que até então tinha sido tranquila, e o capitão [...] nos implorou [...] que acoressêmos em ajuda à localidade de Igarazu [...]. Partimos [...]. O número de defensores devia estar em torno de noventa cristãos aptos para a luta. [...] Os selvagens que nos sitiavam foram estimados em oito mil. Nossa única proteção na localidade sitiada consistia numa cerca de varapaus. [...] Ao atirmos neles, jogavam-se ao chão de modo a escapar das balas. [...] Chegavam perto do povoado, atiravam numerosas flechas para o alto, que deviam nos atingir ao cair e às quais tinham amarrado algodão embebido em cera. [...] Ameaçavam também nos comer caso nos pegassem. [...] O sítio demorou quase um mês. Os selvagens tiveram algumas baixas, mas nós, cristãos, não sofremos nenhuma."

STADEN, Hans. *Hans Staden: primeiros registros escritos e ilustrados sobre o Brasil e seus habitantes*. São Paulo: Terceiro Nome, 1999. p. 40-41.

Fonte 3



ATIVIDADES

Registre em seu caderno

Organize o conhecimento

1. Analise a canção *Pindorama*.
 - a) Explique o significado dos nomes dados ao Brasil.
 - b) As estrofes se referem a diferentes momentos históricos? Quais?
2. Releia a terceira estrofe de *Pindorama*.
 - a) A quem os índios se referem quando dizem "vocês"?
 - b) Que fatos mudaram a vida dos índios?
 - c) Quais foram as consequências desses fatos para os indígenas?
3. O que você entendeu pelo verso "Quem quiser vem ouvir Pindorama tá dentro de nós".

Analise e compare as fontes

4. Responda às questões sobre as fontes.
 - a) O costume relatado na frase "ameaçavam [...] nos comer caso nos pegassem" também está representado na gravura da fonte 1. Que costume era esse?
 - b) O local do conflito entre indígenas e portugueses é o mesmo nas fontes 2 e 3? Justifique.
 - c) Retire informações das fontes que expliquem a frase "os selvagens tiveram algumas baixas, mas nós, cristãos, não sofremos nenhuma", embora os nativos fossem em número superior ao dos portugueses.

Pesquise

5. Pesquise em livros e na internet mais informações sobre a antropofagia. Você pode seguir o roteiro.
 - a) O que é antropofagia.
 - b) Quem a praticava.
 - c) Em que situações ocorria.
 - d) Qual o significado para os indígenas.
 - e) Reação dos europeus diante dessa prática.

...eira, estão sendo brasileiros
estão sendo de Pindorama.

Em foco

• Os índios de hoje: Quantos são? Onde estão?

A respeito dos índios, ninguém sabe ao certo quantos são ou quantos já foram. De acordo com o Censo 2000, do IBGE, há hoje cerca de 700 mil índios no Brasil. No passado, por volta de 1500, os cálculos mostram que essa população devia estar entre 3 milhões e 5 milhões de pessoas. Certeza mesmo é que os índios são os mais antigos moradores das terras hoje conhecidas por Brasil.

Os índios nunca formaram um único povo. Hoje, são 216 culturas diferentes espalhadas pelo território brasileiro. A maior parte vive na Amazônia, em pequenos grupos que, em geral, não ultrapassam 300 integrantes.

• Diversidade cultural

A diversidade cultural dos povos indígenas pode ser medida pelo número de línguas faladas por eles: são mais de 180.

A maior parte das línguas indígenas tem duas origens (trancos) comuns: o tupi e o macrojê. Algumas línguas, porém, como a dos ticunas, não pertencem a nenhum dos dois trancos. Há povos ainda que perderam sua língua de origem e falam o português, como os pankararú. Por sua vez, a língua portuguesa, oficial no Brasil, incorporou inúmeras palavras de origem tupi.

A cultura dos índios, porém, não se resume à língua falada. Morando na floresta e extraindo dela o que necessitam para viver, eles desenvolveram um conhecimento único da natureza. Esse conhecimento contribui para preservar o meio ambiente, pois os povos indígenas, em geral, não agredem os recursos naturais.

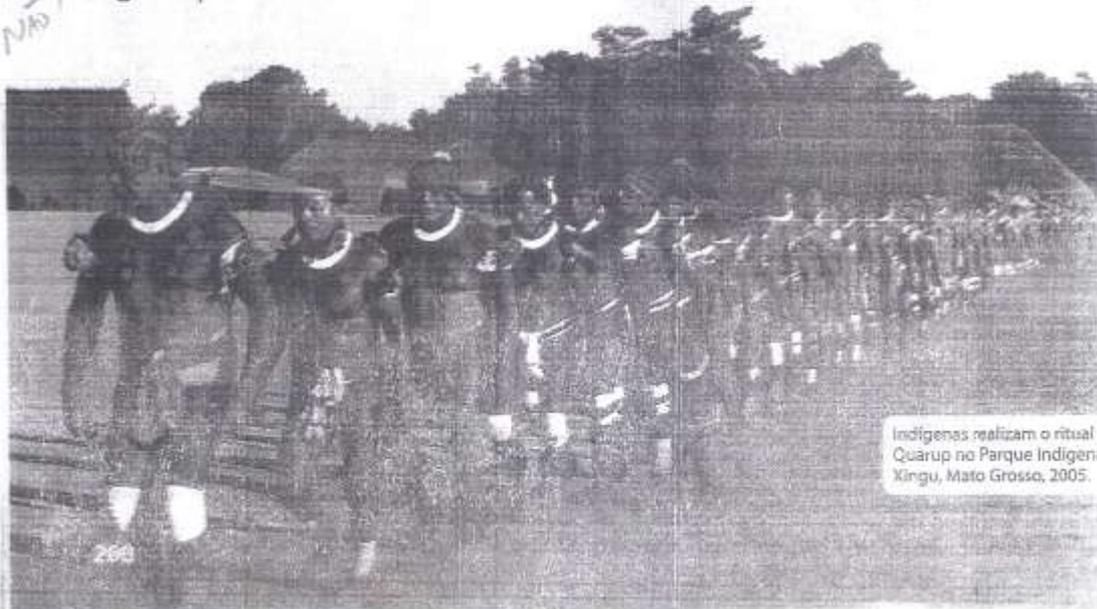
A sabedoria indígena é transmitida oralmente dos mais velhos para os mais novos, por meio de mitos e lendas que contam desde o surgimento do mundo até o que os índios podem ou não fazer.

• Um mundo de problemas

Nos últimos 500 anos os povos indígenas foram dizimados no contato com os colonizadores europeus e seus descendentes. A população encontrada pelos europeus em 1500 era bastante reduzida. Tal contingente humano foi dizimado por guerras, doenças e escravidão. A população sobrevivente também perdeu muitas das suas terras de origem.

A Constituição brasileira garante aos índios as terras tradicionalmente ocupadas e necessárias à sobrevivência e preservação de sua cultura. Entretanto, quase metade deles ainda não tem esse direito na prática.

Os territórios indígenas (TI) encontram-se em sua grande maioria, na Amazônia e sofrem com a exploração predatória da floresta. Essa exploração é empreendida por mineradores, madeireiros e fazendeiros, entre outros.



Fonte: PROJETO ARARIBÁ, História, 7º ano. Org. Ed. Moderna. Ed. Maria Raquel Apolinário, 2011.

Bibliografia:

- ALMEIDA, Eliene Amorim. A Educação Escolar Indígena nos Sistemas de Ensino do Brasil. **Revista da Faeba – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p.23-4, Jan./Jun. 2010.
- ALMEIDA, Eliene Amorim de; SANTIAGO, Maria Eliete; Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. **A política de educação escolar indígena: limites e possibilidades da escola indígena**. Recife, 2001.
- ALPIZAR, J.S.; Elementos de continuidad y cambio en el discurso educativo para América Latina, 1950-1995. In: CASTRO [Org.]; **Miradas a lo educativo – exploraciones en los límites**; Plaza y Valdes Ed.; México, 2003.
- ALTHUSSER, Louis; **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**; Campinas, SP., Ed. Papyrus, 16º Ed., (1995) 2009.
- ANGROSINO, Michael. Escolhendo um campo de pesquisa. Coleta de dados em campo. In: _____. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- AQUINO, São Tomás de. Educação e Conhecimento - Suma Teológica, 1º parte, questão 117, 1º artigo In: PORTO, Leonardo Sartori. **Filosofia da educação**. Coleção Passo a passo; Jorge Zahar Ed., RJ, 2006.
- ARISTÓTELES. Educação e Estado; Política, Livro 8, 1337ª10-1337b22 In: PORTO, Leonardo Sartori; **Filosofia da Educação**; Coleção Passo a passo; Jorge Zahar Ed., RJ, 2006.
- ANDRADE, Hugo Maia. Moralitas caboclas. In: GRUNEWALD, Rodrigo de Azeredo (Org.). **Toré – Regime encantado do índio do Nordeste**. Recife: FUNDAJ, Ed. Massangana, 2005.
- ARRUTI, José Maurício Andion. A árvore Pankararu: fluxos e metáforas da emergência étnica no Sertão do São Francisco. In: PACHECO DE OLIVEIRA, João. (Org.). **A viagem da volta – etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena**. RJ: Contra Capa, LACED, 2004.
- ATHIAS, Renato [Org.]; **Povos Indígenas de Pernambuco – Identidade, diversidade e conflito**. Editora Universitária, UFPE: 2007.
- AUGÉ, Marc. Prólogo. O lugar antropológico. In: _____. **Não lugares – Introdução a uma antropologia da super modernidade**. Campinas, SP: Papyrus, (1994), 4º ed., 2004, pp.7-70.
- BARBOSA, Wallace de Deus. O toré (e o praiá) entre os Kambiwá e os Pipipã: performances, improvisações e disputas culturais. Em GRUNEWALD, Rodrigo (Org.). **Toré – Regime encantado do índio do Nordeste**. Recife: FUNDAJ, Ed. Massangana, 2005.

- BAKHTIN, Mikail. Towards a methodology for the Human Sciences. In: EMERSON, C., HOLQUIST, M. Speech genders and others late essays, pp. 159-173). Austin, Texas: University of Texas, 1994)
- BHABHA, Homi. Introdução. O compromisso com a teoria. Interrogando a identidade. O pós-colonial e o pós-moderno. In: _____. **O local da cultura**. Ed. UFMG, MG, 1998.
- BARROS MONTEIRO, Eliana; PROENÇA, André Luiz (2010) Notas sobre conflitos sócio-ambientais, grandes projetos e unidades de conservação (U.C.'s) no Sertão de Pernambuco, Brasil. **RELAJU - Congresso Internacional**, VI, 2-6 de agosto de 2010, Lima. Lima, 20 p. Disponível em: http://ibcperu.org/biblioteca/resultado.php?criterio=combo&palabra_clave=Unidades%20de%20conservacion%C3%B3n
- BARTH, Fredrik; Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. STREIFF-FENART, J.; **Teorias da Etnicidade**; UNESP: SP, 1997.
- _____. (1969). **Los grupos étnicos y sus fronteras**. México: Fondo de Cultura Económica, 1976. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/12975330/Barth-Los-grupos-etnicos-y-sus-fronteras>.
- BATISTA, Mércia. **De caboclos da Assunção a índios Truká: estudo sobre a emergência da identidade étnica Truká**. Dissertação de Mestrado, PPGAS/MN/UFRJ, 1992.
- _____. **Construindo e Recebendo Heranças: As Lideranças Truká**. TESE (Doutorado) – UFRJ/ MN/ Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS, 2005.
- BAUER, GASKELL, ALLUM. Qualidade, Quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, M.W., GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. RJ: Vozes, 4º Ed., 2005.
- BENSA, Alban. Da micro-história à uma antropologia crítica. In: REVEL, Jacques. **Jogos de Escala**; Ed. Fundação Getúlio Vargas, RJ, 1997.
- BENZAQUEN, Júlia. Propostas descoloniais: saberes locais, articulações globais. Apostar na Educação. In _____. **Universidades dos movimentos sociais: apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais**. (Tese de Doutorado). Universidade de Coimbra, Portugal, 2012.
- BERGAMASHI, M. A. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, M., CZARNY, G. (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Ed. Garamound Universitária, RJ, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento; Reprodução cultural e reprodução social In: _____. **A economia das trocas simbólicas**; Ed. Perspectiva, São Paulo, SP, 6º ed., 2005.
- _____. Prefácio: sobre as artimanhas da razão imperialista. In: _____. **Escritos de Educação**. RJ: Ed. Vozes, 1998.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: _____. **Escritos de Educação**. RJ: Ed. Vozes, 1998.

- BRANNER, John. Os Carnijós de Aguas Bellas [Notas sobre uma lingua indigena brasileira]. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. Tomo 94, vol. 148, p. 359-365. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. Disponível em http://biblio.wdfiles.com/local--files/branner-1927-carnijos/branner_1927_carnijos.pdf
- BONIN, Iara. Narrativas sobre os povos indígenas produzindo nacionalidades. In: _____. **E por falar em povos indígenas... quais narrativas contam em práticas pedagógicas?**. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS, 2007.
- BURKE, Peter. Estereótipos de los otros. In: _____. **Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico**. Espanha. Ed. Crítica Barcelona, 2005.
- CANDAU, Vera Maria, KOFF, Adélia Maria N.H. Conversas com ... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a08v2795.pdf>.
- CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação – construindo caminhos**. RJ: 7 Letras, 2011.
- CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural – aproximações**. Ed. Vozes, RJ, 2012.
- CANEVACCI, Maximo. Transculturalidade, interculturalidade e sincretismo. In: _____. **Concinnitas**, Ano 10, volume 1, número 14, junho 2009.
- CARVALHO, Rosângela Tenório. Escola e diferença cultural: o debate da diferença cultural no campo do currículo da educação básica. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio (Orgs.). **Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para a formação docente**. Recife, Ed. Universitária, UFPE, 2009.
- CARVALHO, Rosângela Tenório. Interculturalidade: objeto de saber no campo curricular de Educação de Jovens e Adultos. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 40, p. 115-150, 2004.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto (1964) Introdução: A noção de fricção interétnica, In: _____. **Os índios e o mundo dos brancos**. São Paulo: Pioneira, p. 17-33.
- CASTORIADIS, Cornelius. Las significaciones imaginarias sociales In: _____. **La institución imaginaria de la sociedad**; Siglo Veintiuno; México, 1985.
- CAVALCANTE, Heloísa Eneida; **Reunindo as forças do Ororubá: a escola no projeto de sociedade do povo Xukuru**. 152 folhas Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Sociologia.
- CAVALCANTI, Salete. Frutas para o mercado global. **Revista Estudos Avançados**. USP, São Paulo, 1997.
- CHAUÍ, Marilena. **Brasil – mito fundador e sociedade autoritária**. Ed. Fundação Perseu Abramo, SP, 5ed, 2004.

- COHN, Clarice (2000): Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá In: **Revista de Antropologia**, vol.43, nº 2, p.195-232.
- COSTA, Sérgio. A agonia do Brasil mestiço; O racismo científico e sua recepção no Brasil In:_____. **Dois atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2006.
- CUÉLLAR, Samuel A.; **Multiculturalismo y globalización – la cuestión indígena**. Universidad Pedagógica Nacional, UPN, México, 2001.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- _____. Imagens dos Índios do Brasil: o século XVI. **Revista Estudos Avançados**. USP, 1990.
- DAVIS, Angela. O racismo de hoje é mais perigoso. **Sítio Pragmatismo Político**. Disponível em <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/04/angela-davis-racismo-de-hoje-e-mais-perigoso.html>. Acesso de 13 Abr. 2013.
- DIETZ, Gunter; Cortés, Laura. La interculturalidad más allá de la asimilación y de la segregación: panorama de los enfoques discursivos internacionales. In _____. **Interculturalidad y Educación Intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos**. Secretaria de Educación Pública, México, 2011.
- DUMONT, Louis. O valor nos modernos e nos outros. In: _____. **O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna**. Rio de Janeiro: ROCCO, 1985.
- DURKHEIM, Emile [1955]. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marilice M.; **Educação e Sociedade – leituras de sociologia de educação**; Companhia Editora Nacional, SP, 1978.
- DUSSEL, Enrique. Meditações anticartesiana sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de. MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ESTEVÃO, Carlos. O ossuário da gruta do padre em Itaparica e algumas notícias sobre remanescentes indígenas no NE. **Boletim do Museu Nacional**, XIV-XVII (1938-1941), p. 151-184. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. http://biblio.wdfiles.com/local--files/estevao-1942-ossuario/estevao_1942_ossuario.pdf
- FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GRUNEWALD, Rodrigo de Azeredo (Org.). **Toré – Regime encantado do índio do Nordeste**. Recife: FUNDAJ, Ed. Massangana, 2005.
- _____. As múltiplas incertezas do toré. Em _____ (Org.). **Toré – Regime encantado do índio do Nordeste**. Recife: FUNDAJ, Ed. Massangana, 2005.

_____. Introdução. Globalização e o índio turístico. Os Pataxó meridionais. Os índios do Descobrimento e a constituição da Coroa Vermelha. In: _____. **Os índios do descobrimento – tradição e turismo**. RJ: Contra Capa, LACED, 2001.

FERNANDES, Florestan. A educação numa sociedade tribal. In: PEREIRA, Luiz, FORACCHI, Marialice. **Educação e Sociedade**. Companhia Ed. Nacional, 9º Ed., 1978.

FIALHO, Vânia. Povos tradicionais no Sertão sem-árido: uma leitura a partir do princípio da pluralidade In: **Revista Coletiva**. Recife: Fundaj, 2011. Disponível em http://www.coletiva.org/site/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=73&Itemid=76&idrev=9

_____; Associativismo, desenvolvimento e mobilização indígena em Pernambuco. In: ATHIAS, Renato [Org.]; **Povos Indígenas de Pernambuco – Identidade, diversidade e conflito**. Editora Universitária, UFPE: 2007.

FREYRE, Gilberto. Prefácio à primeira edição. In: _____. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51º Ed., 2006, p.29-54.

_____. O indígena na formação da família brasileira. In: _____. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51º Ed., 2006, p.157-263.

FREIRE, Paulo; **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. Ed. Paz e Terra, SP, 1997.

FOUCAULT, Michel [1970]. **A ordem do discurso**. Leituras filosóficas, São Paulo: Ed. Loyola, 15º ed., 2007.

FOURNET-BETANCOURT, Raúl. Primeira parte. In: _____. **Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas**. Nova Harmonia, SP., 2004.

_____. **La filosofia intercultural desde una perspectiva latino-americana**. Solar, n° 3, año 3, Lima, 2007; pp. 23-40.

FRANCHETTO, Bruna. Sobre discursos e práticas na Educação Escolar Indígena. SOUZA, Antonio C. BARROSO-HOFMANN (Orgs.). **Estado e povos indígenas – bases para uma nova política indigenista II**. Laced, Ed. Contra-Capa, RJ, 2002.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola – subsídios para os professores**. São Paulo. Ed. Contexto, 2011.

FUNASA (Fundação Nacional de Saúde). Relatório de Gestão 2010. CGPLA DIREX. Brasília, Ministério da Saúde: Fundação Nacional de Saúde, 2011.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais In: BAUER, M.W., GASKELL, G. (ED); **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. RJ: Vozes, 4º Ed, 2005.

GEERTZ, Clifford. O senso comum como um sistema cultural. In: _____. **O saber local – ensaios em antropologia interpretativa**. 8º Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. Por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2004.

- GIROUX, Henry A.; **Estudios Culturales, pedagogía crítica y democracia radical**. Editorial Popular, México, 1999.
- GRAMSCI, Antonio [1929]. Caderno 11. In: _____. **Cadernos do Cárcere – Volume 1: Introdução ao Estudo da Filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. Ed. Civilização Brasileira, SP, 2014.
- GRANJA, Edivania. ALBUQUERQUE, Amanda. Percepção da identidade étnico-racial do ensino médio integrado no IF Sertão- PE, Campus Petrolina. In: **Revista Semiárido De Visu**, v.2, n.2, p.285-295, 2012
- GRIMSON, Alejandro. Introducción. En: **Los límites de la cultura – críticas de las teorías de la identidad**. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores, 2011.
- GUSMÃO, Neusa (1997): Antropologia e educação: origens de um diálogo. In: **Cadernos Cedex**, ano XVIII, nº 43, p.8-25.
- _____. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. In: **Pró-posições**, v. 9, n. 03 (57) – set./dez/, 2008.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 5º ed., 2000.
- _____. Controvérsias. In: _____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. RJ: EDUSC, 1999.
- _____. Gramsci's Relevance for the Study of Race and Ethnicity. **Journal of Communication Inquiry**. June, 1986, 10: 5-27.
- HANNERZ, Ulf. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. **Revista MANA** 3(1): 7- 39, 1997.
- HOWARTH, David. Introduction. Saussure, Structuralism and Symbolic Systems. Post-structuralism, deconstruction and textuality. Laclau and Mouffe's Theory of Discourse. In: _____. **Concepts in the social science - Discourse**. Open University Press. EU: Philadelphia, 2000.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Características gerais dos indígenas: resultados do universo**. Censo demográfico brasileiro de 2010. IBGE, 2012.
- IÑIGUEZ, Lupicínio. A análise do discurso nas ciências sociais: variedades, tradições e práticas. In: _____ (Coord.). **Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais**. Ed. Vozes, Sp. 2004.
- KEARNEY, Richard. The phenomenological imagination (Husserl). In: KEARNEY, Richard. **Poetics of imagining – modern to post modern**. Perspectives in Continental Philosophy, N. 6. John D. Caputo Series Editor, 1998.
- KUPER, Adam. **A reinvenção da sociedade primitiva – Transformações de um mito**. Editora Universitária UFPE, Recife, 2008.
- LANDER, Edgar. Ciências Sociais- saberes coloniais e eurocêntricos. In: _____ (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, St., 2005.

- _____. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latinoamericanas.** Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, St., 2005.
- LEAL, Caroline. Introdução. In: _____. **Insurgência Política e Desobediência Epistêmica: movimento descolonial de indígenas e quilombolas na Serra do Arapuá.** PPGA (Tese de Doutorado), UFPE, 2013.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. História e Etnologia. In: _____. **Antropologia estrutural.** Tradução de Beatriz Perrone Moisés. 1. Ed., Cosac Naify Portátil. SP: 2012.
- _____. A eficácia simbólica. In: _____. **Antropologia estrutural.** Tradução de Beatriz Perrone Moisés. 1. Ed., Cosac Naify Portátil. SP: 2012.
- LUCIANO, Gersen (Baniwa) dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília, Ministério da Educação (MEC), SECAD, Museu Nacional, 2006.
- _____. A Lei de Cotas: novos desafios para a diversidade. In: **Lista de Discussão do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Etnicidade (NEPE)**, 2013.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso.** Campinas, SP. Ed. Pontes. Universidade Estadual de Campinas, 3ª edição, 1997.
- MARTINS, Paulo Henrique. O ensaio sobre o Dom de Marcel Mauss: um texto pioneiro da crítica decolonial. In: **Revista Realis**, Vol.3, nº 01, Jan-Jun 2013.
- MAUSS, Marcel [1923-4]. Ensaio sobre a dádiva: Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: **Sociologia e antropologia** Trad. Paulo Neves, São Paulo, Cosac Naify, p. 183-314, 2003.
- MELO, Wilke Torres. Identidade étnica e reciprocidade entre os Fulni-ô. _____. (Org.) **Cultura, identidade e território no Nordeste indígena.** Recife: FACEPE, Ed. Universitária, 2012.
- MIGNOLO, Walter. Históricas locales y diseños locales - colonialidad, conocimientos subalternos y pensamientos fronterizos. **Akal Ed.**, S/d.
- _____. A colonialidade de cabo a rabo. O hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgar (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latinoamericanas.** Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, St., 2005.
- MONTAIGNE, Michel de (S/d); A educação do jovem na sociedade estamental Em PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marilice M.; **Educação e Sociedade – leituras de sociologia de educação.** Companhia Editora Nacional, SP, 1978.
- MONTEIRO, Eliana de Barros. CASTAÑO, Geny Gonzáles. MORENO, Paola Vargas. **Interculturalidades en disputa. Posibilidades de la interculturalidad en escenarios educativos en Brasil, Colombia y Ecuador.** Trabalho a ser apresentado no Colóquio Stuart Hall, Aguascalientes, México, Outubro, de 2014.
- MONTEIRO, Eliana de Barros. **Os índios e a cidade – a estereotipização do ser índio no sistema escolar urbano** (Monografia); Bacharelado em Ciências Sociais. CFCH, UFPE, 2004.

- _____. Etnografia, culturas escolares e antropologia crítica. In: **Revista Interlegere**, Educação e Sociedade, pp.218-233, UFRN, 2012. Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/pdf/09es13.pdf>.
- _____. Resenha do Livro de YAMÃ, Yaguarê. Sehaypór: o livro sagrado do povo Saterê-Mawé. São Paulo: Petrópolis. 157 p, (2007), 2012. **Revista Antropológicas**, Recife-PE, p. 358 - 363.
- MONTEIRO, Rosana. Licenciaturas. In: MEC/SECAD. **Orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais**. Brasília, SECAD, MEC, 2006.
- MORIM, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 3º Ed., 2007.
- MOSCOVICI, Serge. **Notes toward's a description of social representations**. Europeun Journal of Social Psychology, vol.18: 211-250, 1988.
- NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio (Orgs.). BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. RJ: Ed. Vozes, 1998.
- _____. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: - NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio (Orgs.). BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. RJ: Ed. Vozes, 1998.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação – construindo caminhos**. RJ: 7 Letras, 2011.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. A disciplina na periferia - O que é isso que chamamos de Antropologia Brasileira? Em _____. **Pensamento Antropológico**. RJ: Tempo Brasileiro, 2003.
- _____. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever Em _____. **O trabalho do antropólogo**. SP: Ed. Unesp, pp.13-37, 1996.
- OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Olhares que fazem a "diferença": o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. In: **Revista Brasileira de Educação**; Abr. 2003, n.22, p.25-34.
- _____. (1964) Introdução: A noção de fricção interétnica. In: _____. **Os índios e o mundo dos brancos**. São Paulo: Pioneira, p. 17-33.
- OPIT (Organização de Professores/as indígenas Truká). **Reina Assunção, Reina Truká**. CCLF, 2007.
- PACHECO DE OLIVEIRA, João (Org.). **A viagem da volta: etnicidade, política e re-elaboração cultural no Nordeste Indígena**. RJ: Contra Capa, 2º ed.; 2004.
- PACHECO DE OLIVEIRA, João. Trama histórica e mobilizações atuais: uma antropologia dos registros numéricos no Nordeste. _____ (Org.). **A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2011.
- PACHECO DE OLIVEIRA, João (Org.). **A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2011.

- PAJEÚ, Edilene B., GONZAGA, Eliane. EUNICE, Maria. Escolas indígenas: retomada, autonomia e identidade. In: RODRIGUES, Luzania, SILVA, Emanuel F., MOURA, José H. **II Semana de Ciências Sociais da Univasf: Agentes Sociais e Estruturas**. (Anais), Ed. CRV, Curitiba, 2013.
- PERES, Sidnei. Terras indígenas e ação indigenista contemporânea no Nordeste (1910-67). In: PACHECO DE OLIVEIRA, João (Org.). **A viagem da volta – etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena**. RJ: Contra Capa, LACED, 2004.
- PIERSON, Donald (1968 [1945]). A situação racial brasileira [1942]. In: **Teoria e pesquisa em sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 11ª ed., p. 307-317.
- PIERSON, Donald. **O homem no Vale do São Francisco**. RJ: SUVALE, Ministério do Interior, 1972.
- PINHEIRO, Odette de Godoy. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- PINTO, Estevão. **Histórias e Lendas indígenas**. Recife: Universidade do Recife, Faculdade de Filosofia de Pernambuco, 1955. Disponível em http://ia700305.us.archive.org/15/items/pinto_1955_estorias/pinto_1955_estorias.pdf
- POMPA, Cristina. **Religião como tradução: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil colonial**. Bauru, SP: EDUSC, Anpocs, 2002.
- PORTO, Leonardo Sartori. **Filosofia da educação**. Coleção Passo a passo; Jorge Zahar Ed., RJ, 2006.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgard. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Argentina. Setembro. 2005. pp: 227-278
Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>
- QUIJANO, Anibal. El regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento. In: **Revista Crítica de Ciencias Sociales**. N. 61, Dez. 2001.
- _____. El fantasma del desarrollo en América Latina. **Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales**, 2000, V. 06, n. 02 (mayo-ago.), pp. 73-90.
- RESTREPO, Eduardo. Interculturalidad en cuestión: cerramientos y posibilidades. **Ámbito de Encuentros**. Volumen 7, N. 1, 2014, pp.9-30.
- RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Colección Políticas de la alteridad. Ed. Universidad de Cauca, Colombia, 2010.
- RIBEIRO, Darcy. **Falando dos índios**. Brasília. Ed. UNB, 1 ed., 2010.
- _____. **O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2º ed., 1995.
- RODRIGUES, José Carlos. **Antropologia e comunicação – princípios radicais**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.

- RODRIGUES, Luzania, SILVA, Emanuel F., MOURA, José H. **II Semana de Ciências Sociais da Univasf: Agentes Sociais e Estruturas**. (Anais), Ed. CRV, Curitiba, 2013.
- ROJO, Luiza Martin. A fronteira interior – análise crítica do discurso: um exemplo sobre racismo. Em IÑIGUEZ, Lupicínio. (Coord.). **Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais**. Ed. Vozes, Sp. 2004.
- ROJAS, Axel. Governar(se) en nombre de la cultura – interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. **Revista Colombiana de Antropología**, Vol. 47 (2), Julio-diciembre 2011, pp. 173-198.
- SAMPAIO, José A., MESSEDER, Marcos L., MCCALLUM, Cecília. Apresentação: Educação Indígena na contemporaneidade – novos desafios para o diálogo intercultural. **Revista da Faeba – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p.23-4, Jan./Jun. 2010.
- SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio. Diversidade, diferença, desigualdade e educação In: _____. **Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para a formação docente**. Recife, Ed. Universitária, UFPE, 2009.
- SCHRODER, Peter. Terra e território Fulni-ô: uma história inacabada. In: _____. (Org.). **Cultura, identidade e território no Nordeste indígena**. Recife: FACEPE, Ed. Universitária, 2012.
- SCHWARCZ, Lilia (1994) “Espetáculo da miscigenação”. In: **Estudos avançados**, vol. 8, nº 20, p. 137-152.
- SECUNDINO, Marcondes. “Índios do Nordeste”: alguns apontamentos sobre a formação de um domínio da antropologia. In: PACHECO DE OLIVEIRA, João (Org.). **A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2011.
- SILVA, Aracy Lopes. Educação para tolerância e povos indígenas no Brasil. In: _____. (Org.). **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. USP, MARI, (1997).
- SILVA, Edson. Os índios entre discursos e imagens: o lugar na História do Brasil. In: SILVA, E., PENHA, M. (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões a partir da Lei 11.645/08**. Recife: UFPE, Ed. Universitária, 2013.
- SILVA, Edson. Índios organizados, mobilizados e atuantes: história indígena em Pernambuco nos documentos do Arquivo Público. In: **Revista de Estudos e Pesquisas**. FUNAI, Brasília, v.3 n. ½, jul./dez., p. 173-224, 2006.
- SILVA, Edson. História, memórias e identidade entre os Xukuru do Ororubá. **Revista Tellus**. Campo Grande, UCDB, nº 12, 2007.
- SILVA, Edson. Os caboclos da Serra do Ororubá. In: _____. **Xukuru: memórias e histórias dos índios da Serra do Ororubá (1950-1988)**. (TESE): SP: Unicamp, 2008. Disponível em http://indiosnonordeste.com.br/wp-content/uploads/2012/08/Tese_Edson-Silva_Xukuru.pdf
- SILVA, Maria da Penha da. Educação intercultural: a presença indígena nas escolas da cidade e a Lei 11.645/2008. In: SILVA, Edson, PENHA, Maria da Penha da.

- (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões a partir da Lei 11.645/08**. Recife: UFPE, Ed. Universitária, 2013.
- SOARES, Eliane Veras et ali. O que é raça? Estratégias para definir e combater o racismo. In: SCOTT, Parry et ali. (Orgs.). **Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para a formação docente**. Recife, Ed. Universitária, UFPE, 2009.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. O norte, o sul e a utopia. A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. In: _____. **Pela mão de Alice: o Social e o Político na Pós-Modernidade**. São Paulo: Cortez, 14° ed., 2013.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Refundación del Estado en América Latina – perspectivas desde una epistemología del Sur**. Instituto Internacional de Derecho y Sociedad (IIDS), 2010.
- SOUZA LIMA, Antônio Carlos. Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete (Org.). **A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. MEC, UNESCO, MARI, DF, 1996.
- SOUZA LIMA, Antonio Carlos. BARROSO-HOFFMANN, Maria Barroso (Orgs.). **Estado e povos indígenas – bases para uma nova política indigenista II**. Laced, Ed. Contra-Capa, RJ, 2002.
- SPINK, Mary Jane. FREZZA, Rose Mary. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- SPINK, Mary Jane. MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- SPINK, Mary Jane. O discurso como produção de sentido. In: Nascimento – Schulze C.M. (Org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social**. Coletâneas da ANPEPP. 1996; 1(10): 37-46.
- TASSINARI, Antonella. Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis D. Benzi; **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 graus**. MEC, MARI, UNESCO, 1995.
- TAYLOR, Charles. A política de reconhecimento. In: TAYLOR, C. APPIAH, A. K., HABBERMAS, J. ROCKEFELER, S., WALZER, M., WOLF, S. **Multiculturalismo –examinando a política de reconhecimento**. Instituto Piaget, 1994.
- TEIXEIRA, Sidélia Santos, et al. História e culturas indígenas na escola: museu e ação cultural. In: SAMPAIO, José A., MESSEDER, Marcos L., MCCALLUM, Cecília

- Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.19, n. 33, p. 77-85, jan./jun. 2010.
- TORRES, Carlos Alberto; **Democracia, Educación y multiculturalismo**. Ed. Siglo Veinte Uno Editores, México, 2001.
- VERDUM, Ricardo. Pueblos indígenas en Brasil: el desafío de la autonomía. In: FAJARDO, Raquel Z. (Ed.). **Pueblos Indígenas constituciones y reformas políticas en América Latina**. Instituto Internacional de Derecho y Sociedad (IIDS), 2010.
- VELHO, Gilberto. **Um antropólogo na cidade – ensaios de antropologia urbana**. RJ: Zahar Ed., 2013.
- VICENTE, G.S.R (Sub-Comandante Marcos); **Filosofía y Educación – prácticas discursivas y prácticas ideológicas – Sujetos y cambio históricos en libros de texto oficiales para la educación primaria en México**. Tesis de Licenciatura en Filosofía; UNAM; Facultad de Filosofía y Letras; 1980.
- WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. Tradução de Marcelo C. de Souza e Alexandre Morales. SP: Cosac Naify, 2010.
- WALLERSTEIN, I. (Coord.). **Abrir las ciencias sociales**. Ed. Siglo Veintiuno, México, 2007.
- WALSH, Catherine. (Des) construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros de Ecuador. In: FULLER, Norma (ed.). **Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades**. Lima: Pontificia Universidad del Perú, 2001.
- WALSH, Catherine. Hacia una comprensión de la interculturalidad. **Tukari**, Sep-Oct., 2009.
- _____. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y revivir In: CANDAU, Vera (Edit.). **Educação intercultural hoje em América Latina: concepções, tensões e propostas**. Brasil, S/d.
- _____. Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. Ponencia presentada Anales. In: **Cuarto Seminario Internacional Etnoeducación e Interculturalidad. Perspectivas afrodescendientes**, CEDET, Lima, Perú, 7 sep. 2011.
- WEBER, Max. Comunidades Étnicas. In: **Economía y Sociedad – esbozo de una sociología comprensiva**; Fondo de Cultura Económica, MÉXICO, (1922), 1984.
- WEBER, Silke. Alguns aspectos das contribuições francesas para o debate e o sistema educacional brasileiro. In: **Cadernos de Estudos Sociais**. Vol. 26. N° 1, jan./jun., 2011.
- WILLEMS, Emilio (1946). Assimilação e aculturação. In: **A aculturação dos alemães no Brasil: Estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, p. 11-46.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma aproximação conceitual Em SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 5° Ed., 2000.

ZARUR, George de Cerqueira Leite. O mapa etno-histórico de Curt Nimuendaju. **Anais da 61 Reunião Anual da SBPC**, Manaus/AM, Jul. 2009. Disponível em http://biblio.wdfiles.com/local--files/zarur-2009-mapa/zarur_2009_mapa.pdf