

UMA ANÁLISE DECOLONIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE PERNAMBUCO: AVANÇOS E DESAFIOS

Rita Patrícia Almeida de Oliveira

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

Resumo: Esta pesquisa analisou o protagonismo dos povos indígenas na modalidade da Educação Escolar Indígena do Estado de Pernambuco/Brasil. Apresentamos uma análise decolonial de uma proposição educacional diferenciada, como direito e como política pública. Direcionamos nosso olhar sobre os debates da interculturalidade e identidades étnicas, que estruturou os estudos sobre os índios no Nordeste, levando em consideração, suas particularidades, perante o longo período de contato com a cultura ocidental eurocêntrica, que os obrigou a elaborar formas de reinvenção sociocultural e de convivência. Quando pesquisamos a Educação Indígena, foi preciso definir sujeitos, conceitos e teorias que basilarão nossas análises e reflexões. Na pesquisa utilizamos os autores Grosfoguel, Dussel, Mignolo, Quijano, Santos e Walsh, que fazem parte do Programa Modernidade-Colonialidade. A metodologia utilizada além de levantamento bibliográfico foi realizada entrevista com chefes de unidades e análise documental. Constatamos que a partir de 2001 o estado de Pernambuco melhorou consideravelmente seu desempenho em relação à Educação Indígena como política pública. Para isto realizou algumas ações, como: a criação do Conselho de Educação Escolar Indígena de PE, com as representações dos 12 povos; a criação dos eixos temáticos terra, identidade, história, organização social, interculturalidade e bilinguismo, que norteia o ensino e as atividades pedagógicas nas escolas indígenas; a participação de indígenas no Conselho de Alimentação Escolar; formações inicial e continuada para professores indígenas e, a realização do Seminário e Concurso para Professor Indígena e a proposta de projeto de escolas diferenciadas que vem abrangendo os seguintes povos: Fulni-ô, Pankararu, Kambiwá, Truká, Kapinawá e os Atikum e os outros povos também vem avançando nas discussões.

Palavras-chave: Educação Indígena, Estudos Decoloniais, Protagonismo Indígena.

Introdução

Os estudos dos povos indígenas alia-se à elaboração de pesquisas e estudos sobre esses povos no campo das Ciências Humanas e Sociais, originando várias pesquisas com abordagens diversas e com campos do conhecimento diferenciados sobre as relações históricas e contemporâneas, entre os povos indígenas e a sociedade. Podemos destacar a Educação Escolar Indígena (EEI), como modalidade educacional diferenciada, como direito e como política pública. Certamente que os conceitos e as teorias no campo dos Estudos Culturais possibilitam um referencial importante para seu entendimento e talvez para possíveis avanços. Inclusive o debate sobre a interculturalidade e identidades étnicas, que pode ser um caminho importante para os estudos sobre os índios no Nordeste. Levando em consideração as particularidades, frente ao longo período de contato com a cultura ocidental eurocêntrica, que os repeliu a desenvolver arranjos dinâmicos de convivência e (re)invenção sociocultural. Inúmeras são as situações históricas, relativas ao processo de colonização que

ocorreram, para que fossem buscar nos estudos pós-coloniais algumas respostas. As instituições da educação enquanto política no Brasil se confunde com a reprodução da colonialidade do poder inseridos no espaço-tempo, onde no caso o estado de Pernambuco também está implicado. Certamente que a cultura hegemônica rebate em padrões de sociabilidade e relações com as expressões socioculturais indígenas e com a Natureza. O que justifica um diálogo com os teóricos do campo das teorias pós-coloniais, os quais, com suas críticas à modernidade e as formas de produção do conhecimento, e seus “efeitos de verdade”, sustentam as atuais teorias das formas de dominação e relações de poder, o que pretendemos neste trabalho. Nosso objetivo foi analisar o protagonismo dos povos indígenas na modalidade da Educação Escolar Indígena do Estado de Pernambuco/Brasil. E para isso apresentamos uma análise decolonial de uma proposição educacional diferenciada, como direito e como política pública. Destacaremos os debates da interculturalidade e identidades étnicas, que estruturou os estudos sobre os índios no Nordeste, levando em consideração suas idiossincrasias e regionalidades.

2.1 Perspectivas Coloniais e Descolonialidade

Na perspectiva dos pós-coloniais, a colonialidade é compreendida como uma estratégia que visa à dominação de povos sobre outros, tendo sido exercida não só nas Américas, mas praticamente em todos os continentes do mundo historicamente, em tempos e espaços próprios, em que foram delineadas formas de conquistas, usurpação e controle, estabelecidas por meio de relações de dominação e poder, como também representadas em formas de resistência, de acordo com o ambiente sociocultural local, e das estratégias determinadas pelas forças em questão travadas entre colonizadores e colonizados. Caracteriza-se, dessa forma, uma “situação colonial”, como definiu Balandier (1993), que desde a década de 1950 do século passado estudou a colonização francesa no norte da África, buscando apreender a complexidade desse fenômeno nas suas dimensões históricas, sociais, econômicas e da racialidade. Nesta pesquisa buscamos trazer as ideias dos estudiosos do Programa Modernidade-Colonialidade e seus “pensamento descolonial” ou “giro descolonial”. A visão crítica proposta por estes pesquisadores, na análise de Catañeda (2013), que compreendem a diversidade de culturas e povos que compõem o espaço geográfico denominado América Latina, e não apenas o fato de ter sido colonizada por reinos falantes de línguas descendentes do Latim, do português e do espanhol. Busca a de outra epistemologia sobre os diferentes processos históricos de dominação e exploração, que aqui ocorreram nos últimos séculos. Estes estudiosos buscam não caracterizar os povos nativos colonizados como simples vítimas do projeto da expansão da colonização europeia, mas, discutem também, as

relações capital/trabalho e como tais relações produziu o conceito de raça, até então não formulado, em que índios, negros e mestiços tiveram, e têm até hoje, papéis definidos pelos colonizadores como subalternos e dominados, nas suas dimensões corporal e étnica. A partir destas análises sócias históricas, é possível perceber o lugar ocupado destas populações na sociedade do Estado-nação Brasil, e os sentidos que dão à educação escolar indígena como possibilidade de construção de novos projetos de futuro para os povos. Entre outros estudiosos, desta perspectiva encontram-se Ramón Grosfoguel, Arturo Escobar, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano e Catherine Walsh. Esses autores “partem do princípio de que as formas de dominação e as relações de poder não podem ser analisadas nem rearticuladas sem pensar nos níveis de produção do conhecimento e nos efeitos de verdade que as sustentam” (CATAÑEDA, 2013, p.11). Estas pesquisas e estudos vêm tomando corpo e abarcando diversas formas de analisar como a colonização se impôs e se tornou um poder constituído em diversas dimensões. As heranças da colonização estão presentes no modelo de Estado-nação moderno, e, de acordo com Walsh (2012, p. 67-68) são estabelecidas a partir de quatro bases inter-relacionadas. A primeira, denominada “colonialidade do poder”, está considera o critério racial como referencial para a “distribuição, a dominação e a exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho”, em que o homem branco europeu, está no topo, enquanto os mestiços, negros e índios estão na base, numa análise interseccional. A segunda é a “colonialidade do saber”, tendo a Europa como “centro da produção do conhecimento”, perspectiva que ignora os outros conhecimentos “que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados”, subjugando as cosmovisões de povos e sociedades nativas. A terceira é a “colonialidade do ser”, pela qual os povos e sujeitos colonizados são subalternizados em função também de suas origens raciais, assim como de suas capacidades de formular e conceber projetos de vida a partir de seus valores, símbolos e subjetividades. A quarta refere-se à “colonialidade da natureza e da vida”, ignorando as construções simbólicas e subjetivas do mundo, nas quais as referências ancestrais não separavam a sociedade da natureza, tratando-os como “sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos ancestrais”, rompendo dessa forma as relações com seus antepassados e eliminando seus modos de ser e construir modos de viver. Este arcabouço teórico instiga compreender como as “heranças” da colonização são atuais e se revelam no espaço-tempo no qual se insere esta pesquisa e como estão imbricadas ao sujeito e ao objeto deste estudo, os povos indígenas em Pernambuco e a Educação Escolar Indígena. Parto da premissa que o poder, o saber, o ser e a natureza da vida desses povos foram reprimidos, impedidos de serem socializados, e, até certo ponto, impregnados pela cultura

européia nas suas formas de racionalização, impelidos pelo poder e por formas sutis e menos explícitas de dominação, em que se situa a Educação Escolar Indígena. É possível constatar também que as estratégias de negação e enfrentamento à colonialidade resultaram em ações e movimentos de afastamento e/ou subversão à assimilação e a integração. Tais processos de resistência são construídos de formas diversas de acordo com os contextos culturais, históricos e sociopolíticos dos diferentes povos. Além disso, existem especificidades relacionadas ao processo colonização que não aconteceu de forma linear no território em disputa. Dessa forma, ao pesquisar a Educação Escolar Indígena, é importante definir sujeitos, conceitos, teorias e métodos, para servir de referenciais, ao longo da pesquisa, para as análises e reflexões. O objetivo desta pesquisa foi realizar uma análise decolonial da educação escolar indígena no estado de Pernambuco.

2.2 Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro

A atual Região Nordeste do Brasil foi a base de ocupação do território a ser colonizado, inicialmente na faixa costeira no Século XVI, expandindo-se posteriormente para o interior no século XVII. O conceito “índios no Nordeste” tem sido construído de forma a caracterizar não só uma categoria étnica/racial, como também a região onde se situam seus territórios, historicamente relacionada à mestiçagem/mesclagem, e está é a razão pela qual no século passado a presença indígena foi questionada pelas instituições públicas e até mesmo por historiadores e antropólogos. A análise documental, desde o Período Colonial, demonstrou que legislaram de forma que, ao longo da história, os povos indígenas fossem extintos por decretos e leis, encarados a partir de uma etnia transitória, relegada a ser incorporada, destacando que seus membros deveriam ser assimilados pela sociedade Colonial que se impunha. Estas formas de racismo institucional, vivenciadas ao longo da história, quando apresentadas e questionadas pelos estudos e pesquisas no campo das Ciências Humanas e Sociais vêm sendo enfrentada pelos povos indígenas e indigenistas. Vale ressaltar que as normatizações e políticas atuais visam desconstruir esta institucionalidade monocultural, que tendem a segmentar a sociedade nacional e suas formas de convivência intercultural, gerando comportamentos e atitudes permanentes de intolerâncias e racismos velados. A segregação destes povos na região Nordeste é dupla, com os índios e habitantes, esta última, não apenas como uma região geográfica com suas próprias características físicas, mas como conceito construído e representativo de uma mestiçagem histórica, étnica e cultural. Os estudos recentes sobre as construções de identidades dos povos indígenas no Nordeste buscam, uma possível explicação da categoria “povos indígenas no Nordeste”,

encontrando em Oliveira (1998, p.51) um referencial amplo, quando afirmou que esta identidade é construída “[...] a partir de fatos de natureza política – demandas quanto a terra e assistência formuladas ao órgão indigenista – [...]”. Nesta perspectiva pesa as referências depreciativas como “índios misturados”, o termo índio continua presente ao referir-se a esses povos, mesmo que esta tentativa de descaracterizá-los venha acompanhada de intencionalidades políticas e de poder que, ao tentar confundir suas identidades, ignorar a diversidade de suas formas organizativas e sociais, busca negar seus direitos como povos nativos do lugar, sendo a “mistura” uma forma de transformá-los em “[...] pobres e sem acesso a terra, bem como desprovidos de forte contrastividade cultural.” (OLIVEIRA, 1998, p. 52. Op. Cit). Assim, as elites e oligarquias regionais ainda têm como perspectiva para os índios no Nordeste o campesinato, imaginando-os agricultores sem terra e semianalfabetos, os quais se incluíam em outra categoria, a de “sertanejos”, essa também genérica, permeada por “caboclos” ou até “descendentes”, ambas relacionadas a algo que foram, não o sendo mais, como observa Arruti (1996) que oferece reflexões para a compreensão mais acurada da categoria “índios no nordeste”, relacionada a um determinado espaço geofísico carregado de significações.

2.3 Os povos indígenas em Pernambuco: Avanços e Desafios

Com todas estas reflexões a respeito da colonização e de como vivem os povos indígenas no Nordeste as grandes questões deste trabalho são: saber como no decorrer do tempo estes veem se auto afirmando? E como se autorrepresentam? De qual lugar constroem seus discursos de afirmação étnica? Assim, destacamos que as trajetórias foram diversas, assim como seus protagonistas, podendo ser observado entre os processos e seus atores semelhanças nos modos de agir. Arruti (2005) assinala que as identidades destes povos estão relacionadas a duas vertentes: a política, em relação ao Estado e a da sociedade do entorno, estabelecendo parâmetros que os tornam diferenciados; e a espiritualidade/religiosidade, com significações que relacionam os “troncos velhos”, seus antepassados, e as “ramas”, suas presenças atuais, sem que aconteça uma fragmentação temporal destes discursos. Coerentemente as relações dos povos indígenas com a sociedade constituinte do Estado-nação são marcadas por mediações possíveis, bem como em contato com outros povos, com os quais estabelecem sistemas de trocas políticas, quando buscam encontrar “caminhos” para o reconhecimento pelo Estado-nação de suas identidades, como também referências simbólicas, tendo no Toré um referencial comum de suas identidades, construído, (re)significado e praticado pelos povos da região. (ARRUTI, 1995). A junção destas ações e estratégias

encaminhou os povos a “levantar a aldeia”, fazendo entender que, mesmo “caídos” estavam ali, resistindo nos territórios que os fazem ser o que são e, neste território, buscam suas formas próprias de (re)encontrar e afirmar seus “encantos”, os “troncos” que sustentam a “rama”. Assim, essa (re)invenção se torna clara quando os movimentos indígenas em Pernambuco constroem novas significações ao afirmarem que não são “remanescentes” ou “descendentes”, mas a continuidade de uma etnicidade (re)significada através de padrões próprios, que o índio “genérico” passa a ter uma identidade, por caminhos “particulares” de suas etnicidades. Assim, conclui-se que não são “emergentes”, mas “resistentes”, ao referirem-se às violências físicas e simbólicas a que foram submetidos pela colonialidade: [...] a “resistência” refere-se a uma construção “a partir” dos índios e ao processo de opressão, subalternização, racialização das identidades, isto é, ao modo como um determinado povo existe na história com o advento da modernidade/colonialidade (MENDONÇA, 2012, p. 22). As construções elaboradas pelos povos indígenas para a afirmação étnica serão discutidas posteriormente, neste estudo, assim como as implicações diretas dessas, na instituição das bases curriculares dos sistemas educacionais escolares indígenas, ainda em construção. Neste contexto, estão em confronto as diversas expressões socioculturais dos povos indígenas e as normas do Estado-nação monocultural.

2.4 Contextualizando a Educação Indígena

Em 1970 e em 1980, as escolas nos territórios indígenas eram insuficientes para atender às demandas dos povos já conhecidos em Pernambuco (Pankararu, Kambiwá, Fulni-ô, Truká, Atikum, Xucuru do Ororubá, Kapinawá), em que a Funai limitava-se a manter algumas escolas e a negociar com os municípios para a implantação de “escolas de sítio”, visando proporcionar uma educação correspondente ao atual Ensino Fundamental para estes povos, sem nenhuma observação quanto às referências normativas deste tempo, mesmo que insuficientes e distorcidas. Ocorreu no fim da década de 1980, como reação da sociedade brasileira ao governo militar, a criação de organizações da sociedade civil voltadas para uma série de temas relacionados aos Direitos Humanos e, no campo indigenista, as Associação Brasileira de Apoio ao Índio (ANAÍ), a Comissão Pró-Índio-São Paulo (CPI/SP), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI). Todas estas instituições contavam com a participação de indigenistas, antropólogos e pesquisadores das universidades que já vinham fazendo críticas à política indigenista do Estado brasileiro, como também novos órgãos da Igreja voltados para o apoio aos índios como a Operação Anchieta (OPAN) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que

atuavam nos territórios indígenas com dezenas de povos em todas as regiões do país. Ocorreu, dessa forma, uma convergência de contextos, na academia, na sociedade e na Igreja Católica Romana, que veio a favorecer e proporcionar a emergência das resistências indígenas por todo o país, ressaltando os direitos imemorais desses povos e suas demandas ao Estado brasileiro, que envolviam principalmente a afirmação étnica e demarcação de seus territórios. Tendo a demarcação de seus Territórios como prioridade em suas reivindicações, outras antigas demandas dos povos foram gradativamente incorporadas nas suas agendas de prioridades, sendo a Educação Escolar Indígena uma delas.

2.5 Ativismo dos povos indígenas em Pernambuco

Em Pernambuco as mobilizações dos povos indígenas acontecem em parcelas significativas de seus territórios tradicionais e desperta nesses povos, como também cidadãos do Estado-nação e, portanto, sujeitos de direito, a possibilidade de obterem acesso aos bens e serviços públicos de que necessitam para o bem-estar comum de suas etnias. Dentre estes bens e serviços, a educação escolar se configurou como condição fundamental para a emancipação e autonomia dos povos, uma vez que, devido ao longo período de contato e das trocas interculturais, necessitam de conhecer os mecanismos de funcionamento da chamada sociedade nacional, da qual também fazem parte. As ações e movimentações políticas dos povos indígenas no Nordeste e em Pernambuco chamam a atenção do Estado, dos seus sistemas públicos de serviços que, diante das repercussões destas mobilizações, não pode mais ignorá-los ou tratar esses povos como invisíveis. São obrigados a reconhecer suas presenças e sua histórica relação como a sociedade do seu entorno. Em um processo em conjunto à retomada dos seus territórios ancestrais, a ruptura epistemológica – onde o Estado suprime de suas normatizações a assimilação/aculturação –, e política, quando reconheceu os direitos coletivos dos povos indígenas, observadas nas conquistas normativas e legais no campo da EEI, impulsionaram as etnias em Pernambuco a conceber outra escola. Não mais a escola que o Estado-nação deve proporcionar aos povos indígenas, mas a escola que os povos indígenas, como sujeitos políticos, vão (re)significar com outros sentidos que não o da assimilação e aculturação, construindo e gestando esta nova escola dentro de seus territórios retomados. Daí surge novos desafios: que escola os povos indígenas desejam? O que a torna uma escola específica e diferenciada?

3. Metodologia

Esta pesquisa tem caráter qualitativo. Foi uma pesquisa etnográfica e de campo. A metodologia utilizada neste estudo foi à aplicação de entrevista estruturada com a chefe de unidade da Superintendência de Política Educacional Indígena, na Secretaria de Educação de Pernambuco/Brasil e o coordenador da Gerência Regional de Educação do Município de Floresta/PE, nosso público alvo. Nosso objetivo foi perceber como esses gestores via o protagonismo indígena em Pernambuco. Os dois foram entrevistados em momentos diferentes. Iniciamos com a chefe de unidade da Superintendência de Política Educacional Indígena na SEDE. A segunda entrevista foi aplicada com o coordenador da Gerência Regional de Educação do Município de Floresta/PE, município onde existem ainda muitos povos indígenas. Analisamos e construímos um quadro com as principais percepções destes gestores. Elaboramos uma entrevista com perguntas que questionavam a respeito da EEI no estado de Pernambuco e as reivindicações dos povos indígenas no estado nos últimos anos.

4. Resultados e Discussões

Entrevista aplicada com o Coordenador da GRE de Floresta e com a chefe de unidade da Superintendência de Política Educacional Indígena, na Secretaria de Educação de Pernambuco, fizemos os seguintes questionamentos:

Quadro 1 – Avanços da Educação Escolar Indígena

A existência de um lugar para EEI na rede estadual de ensino na estrutura da secretaria de Educação de Pernambuco (superintendência e núcleos regionais);
A contratação de professores índios para lecionar nas escolas indígenas;
A construção de uma Política da EEI discutida com os povos;
A educação Indígena do Estado de Pernambuco apresenta Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica e Regimento.
A elaboração de uma Proposta Pedagógica, em cada Povo, que privilegia suas especificidades e contempla os eixos da EEI (história, terra, religiosidade, interculturalidade, identidade e organização), como também as propostas curriculares nacionais.
A construção de um processo de formação continuada de docentes articulado (COPIPE) para os professores;
O transporte escolar específico para o acesso à escola;
A coragem do governo do estado em assumir uma rede que vai desde a creche ao

ensino médio;

Depois de uma formação acadêmica os professores indígenas conseguem expressar melhor o que pretendem enquanto reivindicação e como perspectiva pedagógica.

Fonte: Autora, 2017.

Destacamos que os principais avanços assinalados por esse gestor é a assistência dada a Secretaria de Educação do Estado em relação às ações voltadas a EEI e as adaptações necessárias a essa modalidade de educação, o que é um grande desafio, haja vista, cada povo ter suas particularidades religiosas e culturais que precisam ser respeitadas e preservadas. O maior desafio ficou por conta da construção de uma política para a EEI.

Quadro 2 - O que precisa melhorar?

A otimização do transporte escolar (agilidade financeira);

O concurso para professores indígenas;

Material didático adequado e contextualizado;

Serviço terceirizado.

O trabalho às vezes é lento por causa dos custos, mas também atende as necessidades do projeto pedagógico

Sentar para discutir o currículo é uma dificuldade porque as agendas não batem.

O currículo da Base Curricular Nacional tem que trazer a tona o que é “deles”, o momento eles precisam sentar e escrever. (Transcrever o que está na cabeça deles e transformar em texto).

Fonte: Autora, 2017.

O Chefe da Unidade destaca que ainda precisa melhorar a infraestrutura de acesso a escola e dar oportunidade para concurso para os professores indígenas em relação à formação continuada também.

Quadro 3 – Quais as principais queixas dos representantes indígenas.

Pagamento do transporte escolar;

Oficialização do modelo de gestão da EEI;

Rede física escolar adequada a EEI;

Muitas vezes o professor indígena não entende a proposta do projeto por que não tem formação acadêmica.

O que a categoria reivindica é que os professores indígenas estejam incorporados no

Plano de Cargos e Carreiras Respeitar a cultura indígena – exemplo o Toré durante alguns momentos das aulas, meses e períodos religiosos... (tem que esperar o ritual o calendário não bate!)

Fonte: Autora, 2017.

Em relação às políticas públicas no estado existe o problema da demora no repasse financeiro em relação do pagamento do transporte que levam os estudantes indígenas às escolas, além da oficialização do modelo de gestão que ainda está na informalidade e a estrutura física da escola deixar a desejar.

5. Conclusão

Ao término deste estudo foi possível perceber que realmente alguns pontos avançaram em relação à Educação Escolar Indígena no Estado de Pernambuco, justamente pelas ações de luta e resistência dos povos indígenas, inclusive muitas discussões avançaram depois da ocupação de 2016. Como por exemplo, as questões relativas a concurso público para professor indígena e a adaptação do currículo. Além de Pernambuco ser o único estado da Federação em garantir aos povos indígenas a educação escolar desde a creche até o Ensino Médio. E para isso foi de suma importância todas as ações direcionadas a resistência e as insurgências dos indígenas no estado de Pernambuco. Certamente que essas garantias que aqui nos referimos estão relacionadas à educação formal numa perspectiva ainda eurocêntrica que precisa ser pensada e estruturada com a ajuda dos povos indígenas para que haja uma adaptação para não só conservar a ancestralidade cultural destes povos, mas também para que todas as pessoas possam aprender com os povos indígenas. Vale ressaltar que numa perspectiva decolonial muita ainda há o que se avançar, pois os avanços relatados se referem à educação escolar indígena, mas é importante que todos os envolvidos com a temática indígena se aprofundem em valorizar e pensar como a cultura e a ciência dos povos indígenas podem favorecer enriquecer e ampliar também a cultura e a ciência dos outros povos considerando sua ciência a única forma de legitimação do conhecimento. Nesta perspectiva quando a Educação Escolar Indígena do Estado de Pernambuco se preocupa em discutir com os povos um currículo em que estes possam se colocar contribuir de forma efetiva nos conteúdos e nas metodologias para a formação dos estudantes indígenas, vislumbramos aí um cenário que abre o espaço para novas formas de pensar a EI.

6. Referências

ARRUTI, José Maurício. O Reencantamento do Mundo. Trama histórica e Arranjos Territoriais Pankararu. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - PPGAS do Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1996.

BARBALHO, José Ivamilsom Silva. Saberes da Prática: tempo, espaço e sujeitos da formação escolar entre professores/as indígenas do estado de Pernambuco. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2007.

BALANDIER, Georges. A Noção de Situação Colonial. Revista Cadernos de Campo. Nº 3, UNESP. Araraquara, 1993.

BRASIL. MEC. As Leis e a Educação Escolar Indígena, Brasília. 2002. _____. Relatório Final Comissão Nacional da Verdade. Vol. II, Texto 5: Violação de Direitos Humanos dos Povos indígenas. Brasília. 2014. _____. Lei 6001, Estatuto do Índio. Brasília. 1973.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. (2. ed.), Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CASTAÑEDA, Carolina. Pensamentos críticos desde e para a América Latina. In: Pensamento descolonial e práticas acadêmicas dissidentes. Instituto Humanitas Unisinos. Cadernos IHU. Ano 11 – Nº 44. São Leopoldo. 2013.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Historia dos índios no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1992, p. 9-24.

DUSSEL, Enrique. Teses de política. Conselho Latino Americano de Ciências Sociais CLACSO. Expressão Popular. São Paulo. 2007.

FIALHO, Vânia Rocha. As Fronteiras do Ser Xukuru: Estratégias e Conflitos de um Grupo Indígena no Nordeste. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Antropologia. UFPE. 1996.

MEDEIROS, Ricardo Pinto de. Política Indigenista do Período Pombalino e seus reflexos nas capitâneas do norte da América Portuguesa. In: PACHECO DE OLIVEIRA João (Org). A Presença Indígena no Nordeste. Org..). Rio de Janeiro: Contra Capa. 2011.

MENDONÇA, Caroline Farias Leal. *Insurgência Política e Desobediência Epistêmica: movimento descolonial de indígenas e quilombolas na Serra do Arapuá*. Tese de Doutorado. UFPE. Recife. 2013.

OLIVEIRA, J. Pacheco de. *Uma Etnologia dos “Índios Misturados”? Situação Colonial, Territorialização e Fluxos Culturais*. Conferência realizada no concurso para professor titular da disciplina Etnologia, Museu Nacional/UFRJ. MANA 4. Rio de Janeiro. 1998.

_____. *As mortes do indígena no Império do Brasil: O indianismo, a formação da nacionalidade e seus esquecimentos*. Disponível em: http://www.jpoantropologia.com/pdfs/CL_PT_2009_01.pdf. Acesso em 21 mar. 2016.

PERNAMBUCO. DECRETO Nº 24.628, DE 12 DE AGOSTO DE 2002. Estabelece a estadualização do ensino indígena, no âmbito da educação básica, no sistema de ensino do Estado de Pernambuco, e dá outras providências.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Em: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

SANTOS JÚNIOR, Carlos Fernando dos. *Os índios nos Vales do Pajeú e São Francisco: historiografia, legislação, política indigenista e os povos indígenas no sertão de Pernambuco, 1801-1845*. Recife, UFPE, 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Federal de Pernambuco (UFPE), 2015. Disponível em www.indiosnonordetse.com.br.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. *Conhecer para Libertar: Os caminhos do Cosmopolitanismo Cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Vozes, 2001.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*. Santa Catarina: Visão Global, v. 15, n. 1-2, jan./dez. 2012 Disponível em: . Acessado em 01/09/2014. *Interculturalidade Crítica e Pedagogia Descolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. Em: *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Vera Maria Candau (org). Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora, 2009.